

MARIANNE MARIMON GONÇALVES

**ENSINO MÉDIO PARA QUE E PARA QUEM? ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE A EXCLUSÃO “NA E DA” ESCOLA
DE JOVENS DE COMUNIDADES RURAIS**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Educação do Campo – Área de
Ciências da Natureza e Matemática
Orientadora: Prof^a. Dra. Beatriz
B.C.Hanff

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Gonçalves, Marianne Marimon

Ensino médio para que e para quem? : Estudo exploratório sobre a exclusão "na e da" escola de jovens de comunidades rurais / Marianne Marimon Gonçalves ; orientador, Beatriz Bittencourt Collere Hanff - Florianópolis, SC, 2014.

103 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Graduação em Educação do Campo.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Ensino médio. 3. Educação do campo. 4. Democratização do ensino. 5. Exclusão escolar. I. Hanff, Bittencourt Collere Beatriz. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

DEDICATÓRIA

*A minha mãe que tem o
dom de ensinar, de amar e
de lutar.*

AGRADECIMENTOS

A todos que de uma forma ou de outra influenciaram a minha trajetória...

Não sendo esta frase suficiente para expressar a importância de algumas pessoas para a minha formação, peço desculpas, mas vou me estender um pouco mais do que o devido.

Ao meu pai José David que, por consequência de uma pontualidade atípica, me trouxe até aqui a tempo de prestar vestibular e iniciar esta jornada, além, é claro, de ter sobrevivido nos últimos meses à enxurrada de palavras, frases e citações que, segundo ele, transbordavam escada abaixo. Ao meu avô Assis, que mesmo sem entender muito bem até hoje que curso mesmo é esse que eu estou fazendo, aceitou de bom grado abrir mão de mais uma advogada na família para ganhar mais uma professora. Também à minha avó Yara, a pioneira das professoras, o orgulho, o exemplo e a inspiração.

Às famílias que eu fui ganhando pelo caminho. A “tia” Maria, ao “tio” Maurílio e ao Gabi, por terem me acolhido com tanto carinho. Ao Leandro, meu irmão adotado, e à dona Estefânia, por terem aberto as portas de suas casas para uma ilustre desconhecida. Aos professores, à direção e principalmente aos jovens da comunidade da Escola Luiz Bernardo Olsen e do assentamento pela receptividade, apoio, colaboração e confiança, sem o que esse trabalho não teria sido possível.

A todos os colegas que compartilharam esta jornada e, principalmente, à Marilda, companheira de trabalho e de ideias, exemplo de coragem e superação, que carrega de significado a experiência da licenciatura em educação do campo.

À Leila, pelo apoio e parceria. À Bethy pelos abraços todas manhãs e pelos cafés roubados. Aos professores

Feijão, Cláudia, Néli, Adriana, Teresinha, Lucena, Carol, Juliano, Elizandro, entre outros. Indiscutivelmente, à Bia, que antes de ser minha orientadora se preocupou com todos enquanto pessoas e, antes de ter sido nossa coordenadora, foi a alma do curso.

Aos amigos de longe e de outras jornadas, que me acompanharam neste processo, cada um a seu modo. Em especial à Priscila para quem, sempre que necessário, não existe distância. Sem seu apoio incondicional, sua ajuda, conselhos e broncas, este trabalho nunca teria saído do papel.

E, acima de tudo, à minha mãe Cecy.

RESUMO

O ensaio exploratório apresentado nesta monografia tem o intuito de discutir os processos de democratização do ensino médio no campo, seus limites e possibilidades, e os processos de exclusão na e da escola, neste nível de ensino, nas falas de estudantes e professores. A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise da realidade da comunidade da Escola Luiz Bernardo Olsen, localizada no distrito de Volta Grande, município de Rio Negrinho, SC. Busca compreender os processos de reprovação, evasão e exclusão como subsidiários do currículo e concepções de avaliação presentes no cotidiano escolar e suas implicações na trajetória de jovens oriundos de um assentamento da Reforma Agrária. Os resultados da pesquisa também apontam sobre o (ou a falta de) sentido do ensino médio para os jovens do campo e provocam a reflexão sobre a necessidade da definição de uma identidade de escola do campo, de forma a promover a superação de suas limitações e a atender às especificidades dos sujeitos que a compõem.

Palavras chave: Ensino Médio. Educação do Campo. Democratização do Ensino. Exclusão escolar.

ABSTRACT

The exploratory essay presented in this monograph is intended to point out clues about the mechanisms of exclusion presented in the school environment and unveil the process of democratization of high school, its consolidation, limits and potentials within the countryside schools. The research is developed based on the analysis of the reality of Luiz Bernardo Olsen School community located in the district of Volta Grande, city of Rio Negrinho, SC. It seeks to understand the processes of flunk, dropout and exclusion as a subsidiary of curriculum and conceptions of assessment in everyday school life and its implications in the path of young people from a settlement of Agrarian Reform. The survey results raise the discussion about the meaning or meaninglessness of high school for rural youth and cause the reflection on the necessity to define an identity for the countryside schools, in order to promote the overcoming of their limitations and meet the specific needs of the individuals who compose it.

Keywords: High School. Field Education. Democratization of Education. Exclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA NO ENSINO MÉDIO, EM SANTA CATARINA – 1980-2000 - BRASIL.....	44
Quadro 2 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA NO ENSINO MÉDIO, EM SANTA CATARINA – 1980-2000- BRASIL	45
Quadro 3 – DEMONSTRATIVO DAS ETAPAS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA - 2014.....	48
Quadro 4 – INFORMAÇÕES SOBRE OS JOVENS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL REALIZADO EM 28 DE MAIO DE 2014.....	52
Quadro 5 – PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUE PARTICIPARAM DOS EXERCÍCIOS EM SALA DE AULA, REFERENTE À ATIVIDADE DE ESTÁGIO REALIZADO EM MAIO/2014	53
Quadro 6 – ENTREVISTAS COM DIRETORA EM EXERCÍCIO E ASSESSORA EDUCACIONAL DA ESCOLA LBO – 2014.....	53
Quadro 7 – NÚMEROS ABSOLUTOS E PERCENTUAIS DE MATRÍCULA INICIAL, REPROVAÇÃO E EVASÃO DA ESCOLA LBO – 2013.....	74
Quadro 8 – NÚMEROS ABSOLUTOS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO NAS 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA LBO - 2013.....	75
Quadro 9 – NÚMEROS ABSOLUTOS DE MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO, POR SÉRIE, DA ESCOLA LBO - 2013 - 2014.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1-2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA LBO, QUANTO À LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA - 2014.....	62
Gráfico 3 – INDICADORES DE REPROVAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO ESTUDANTES DA ESCOLA LBO, EM 2014	73
Gráficos 4-5 – PERCENTUAL DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO NAS 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA LBO - 2013.....	75
Gráfico 6 – FATORES DE INTERRUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA LBO - 2014	81
Gráfico 7 – PERSPECTIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO ESTUDANTES DA ESCOLA LBO – 2014.....	88
Gráficos 8-9 – MOTIVOS QUE LEVAM À EVASÃO ESCOLAR, SEGUNDO PROFESSORES E ESTUDANTES DA ESCOLA LBO – 2014.....	90

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	21
1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO : ACESSO E PERMANÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO	25
1.1 A ESCOLA DO CAMPO E A REALIDADE DE ONDE FALO	25
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
1.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	35
2 REPROVAÇÃO, EVASÃO E EXCLUSÃO “NA E DA” ESCOLA: O QUE PENSAM OS JOVENS E PROFESSORES DO CAMPO	47
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DOCUMENTAL E DE CAMPO	47
2.2 REPROVAÇÃO, EVASÃO “NA E DA” ESCOLA: RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, E PRÁTICAS AVALIATIVAS ...	54
2.3 OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	59
2.3.1 PPP, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	59
2.3.2 AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	69
2.3.3 O SIGNIFICADO DO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES DA ESCOLA LUIS BERNARDO OLSEN	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99

APRESENTAÇÃO

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), está estruturado na Área de Ciências da Natureza e Matemática. O curso é presencial e está organizado na Pedagogia da Alternância. O objetivo do curso, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, é

[...] propiciar a formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais. (BRASIL, 2008, p.10).

A proposta curricular, organizada em tempo-universidade (TU) e tempo-comunidade (TC), permite aos estudantes oriundos do campo a experiência de estudar na universidade sem desvinculá-los das atividades da família no campo e, paralelamente, oportuniza aos não oriundos do campo a vivência em comunidades rurais, escolhidas de acordo com a logística e/ou os aspectos estruturantes que despertam o interesse dos estudantes.

Esta forma de organização está condicionada à estratégia pedagógica adotada, a Pedagogia da Alternância, instituída como uma alternativa que permite romper com o modelo de escola urbanizada, buscando construir em seus estudantes a consciência de um estudante-pesquisador. A Pedagogia da Alternância tem sua origem na ação de comunidades camponesas que buscavam outro modo de educar, diverso das propostas de educação voltadas ao meio urbano, que atendessem às características próprias do mundo rural. Para que se efetive, esta pedagogia não é baseada estritamente em estudos teóricos, nem se apoia em uma corrente pedagógica pragmatista e, sim, é

resultado do estudo e da prática de vivência junto às comunidades do campo. Assim, partindo da realidade vivenciada em todas as etapas do processo formativo, se evidenciam as necessidades de estudo teórico como suporte para compreensão da realidade.

Existe, na alternância, uma integração entre estudo e trabalho. Desta forma, os educandos alternam momentos na escola/universidade com momentos na família/comunidade. Assim, é possível analisar as práticas desenvolvidas, iluminá-las com o conhecimento acadêmico e retornar às práticas, num movimento de conhecimento e transformação. No curso de licenciatura em Educação do Campo da UFSC, durante os quatro últimos anos, tem-se buscado construir e reconstruir esse processo, pela efetiva vivência da alternância. As etapas relacionais entre a vivência e a reflexão teórica como base para o momento dos TU ainda se encontra em processo permanente de reavaliação, mudança e reorganização, ou seja ainda em momento de construção e consolidação.

No decorrer do curso, como estudante originária do espaço urbano, tive oportunidade de realizar os TCs em três municípios de Santa Catarina: Abelardo Luz, Águas Mornas e Rio Negrinho.

A escolha do município de Abelardo Luz, no primeiro ano do curso, foi motivada por curiosidade acadêmica, embasada em afinidades com a perspectiva educacional desenvolvida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos assentamentos da reforma agrária.

A pesquisa realizada em Águas Mornas, no segundo ano do curso, decorreu da mudança de domicílio para uma propriedade rural, localizada próximo à sede desse município, gerando a necessidade, por questões logísticas, da troca de campo de pesquisa no tempo comunidade.

Devido a uma série de fatores, novamente fui impulsionada a mudar, e entre esses fatores destaco:

- I) a vontade de voltar a estar próxima das ações promovidas pelos movimentos sociais do campo;
- II) as dificuldades encontradas para a concretização das práticas de ensino, mais especificamente a implementação do estágio de docência em uma escola de Águas Mornas e;
- III) principalmente, pela vontade de trabalhar, mais efetivamente, em parceria com a colega Marilda

Rodrigues no desenvolvimento dos estágios de docência.

Assim, tive possibilidade de desenvolver, nos dois últimos anos do curso, uma série de trabalhos e intervenções coletivas na escola Luiz Bernardo Olsen, localizada no município de Rio Negrinho, bem como no Assentamento Butiá.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretendeu analisar questões relevantes no campo da educação, referentes a universalização do acesso à educação básica, a democratização do ensino em sua interface com a educação do campo, permeados pelos processos de exclusão na e da escola, em especial a reprovação e interrupção escolar no ensino médio.

A escolha por este objeto de pesquisa revelou-se de forma intuitiva, durante o processo de investigação temática na comunidade, para elaboração do projeto comunitário¹. No período de observação das turmas do segundo ano do ensino médio e implementação do projeto de estágio detectou-se que as duas turmas, com um total de 38 alunos, seriam fundidas em uma no ano seguinte. Portanto, um grande grupo de estudantes ficaria pelo caminho, visto que no ano seguinte haveria uma única turma de terceiro ano para ser observada. Refletindo ainda sobre a disposição das turmas no ensino médio que, naquele ano (2013), estava organizada em quatro turmas de primeiro ano, duas turmas de segundo ano e uma de terceiro, ficou evidente a redução de turmas a cada ano subsequente.

A delimitação da temática efetivamente só ocorreu após a leitura da tese: *“A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos”* (HANFF, 2007). A análise desse trabalho permitiu acesso a informações sobre os processos de reprovação, repetência, evasão e interrupção escolar que ilustravam as complexas questões de fluxo no processo de escolarização, além de uma densa discussão sobre a democratização do ensino. Ademais, o estudo apresentava mais do que apenas dados, também dava voz aos sujeitos como depoentes fundamentais para a consolidação da pesquisa.

Dialogando com os conceitos de democratização, reprovação e evasão escolar, bem como as implicações sobre o currículo e avaliação, entrelaçados com os anos de vivência

¹ O projeto comunitário, como etapa final do último eixo do curso de licenciatura em Educação do Campo propõe uma concepção ampliada do estágio de docência, contemplando a intervenção na comunidade, a partir de temas elencados e falas significativas dos sujeitos, no âmbito de uma investigação temática.

propiciados pelas atividades *em campo* e *para* o campo, objetivou-se nesse trabalho responder aos questionamentos que foram tomando forma durante os anos de graduação, tais como: *quais fatores levam os sujeitos a situações de reprovação e evasão escolar? Como esses processos ocorrem em escolas do ensino médio, entre jovens do campo?*

Este trabalho, para além de uma escolha individual da temática a ser explorada, apresenta-se como uma forma de analisar processos que ainda carecem de estudos aprofundados e, para tanto, de um desdobramento que contemple todo o percurso da educação básica desses sujeitos, fornecendo mais elementos para análise. Ampliando, portanto, os horizontes da investigação consideram-se também as questões históricas do acesso à escolarização básica, no que se refere à demanda e oferta nas comunidades rurais.

Tratando-se de um estudo de cunho qualiquantitativo, optou-se pela observação, aplicação de questionários a professores e estudantes, pesquisa documental, e realização da técnica de grupo focal. Também, foram utilizados partes da produção escrita realizada pelos estudantes em uma atividade desenvolvida em sala de aula durante o estágio, e entrevistas semiestruturadas. O percurso de construção do presente trabalho se deu a partir dos períodos de TC.

No primeiro TC, que corresponde a etapa 1 de pesquisa, foram aplicados os questionários com professores e estudantes do ensino médio, e solicitados relatórios de avaliação escolar e atas de conselhos de classe finais. No segundo TC, etapa 2, foi realizado o grupo focal com jovens oriundos do assentamento Butiá, que nas suas trajetórias escolares possuíam diferentes histórias de reprovação, evasão e interrupção. A etapa 3 consistiu na última inserção na comunidade para fins de pesquisa, na qual se efetivou o recolhimento de depoimentos por meio de entrevistas semiestruturadas. A quarta e última etapa diz respeito à análise, classificação e reflexão sobre os dados e depoimentos recolhidos.

Tendo essa estrutura metodológica como elemento norteador, o presente trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro são apresentados, partindo do panorama local, a realidade da escola, da comunidade e seus sujeitos, contextualizando com as problemáticas identificadas e a

democratização do ensino médio no campo. O capítulo está subdividido em três partes.

Na primeira parte, intitulada “*A escola do campo e realidade de onde falo*” são tecidas considerações sobre a Escola Luiz Bernardo Olsen, na busca de uma compreensão dos diferentes aspectos de sua constituição. O objetivo é situar as explanações posteriores em um campo de pesquisa específico e, direcionar as reflexões a partir de um objeto de estudo concreto e de um espaço social, político e cultural. Como subsídios para essa discussão foram utilizados a observação, uma análise inicial sobre o Plano Político Pedagógico (PPP) e as informações acumuladas nas pesquisas anteriores, que compunham um diagnóstico parcial da realidade da comunidade estudada.

Na sequência, é apresentado um breve panorama sobre “*A educação do campo*”. Para constituir essa análise foi muito importante a composição de uma base teórica que subsidiasse as questões apontadas. Dessa maneira destaco a contribuição da leitura dos autores Munarim (2011), Frigotto (2011) e Molina (2009) que analisam o movimento de educação do campo e oferecem elementos para ampliar o entendimento sobre suas especificidades. Ainda nesse item, são levantados alguns aspectos sobre o processo de nucleação/municipalização e o papel do transporte escolar para a entender a composição do cenário do acesso à escola pelos alunos do campo.

No terceiro subitem deste primeiro capítulo, discute-se sobre a “*A democratização do ensino e a universalização do ensino médio*”, e a trajetória de constituição do ensino médio no país, principalmente a partir das legislações brasileiras, e o percurso no sentido de sua efetiva democratização. As reflexões a respeito desse item foram amparadas pelos estudos de Cunha (1991), Romaneli (2002), Saviani (1995), Feitosa (2006), Carvalho (2001, 2004), Kuenzer (2000), Horta (1998), bem como das leis que regulamentaram a educação no Brasil, 4024/61, 5632/71, 9394/96, a Constituição Federal de 1988, Lei 12061/09 e 12796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O segundo capítulo consiste basicamente na análise dos resultados da pesquisa de campo e elaboração de um corpo teórico a respeito dos processos de reprovação, repetência, evasão, de forma a dar sustentação às inferências sobre os dados coletados na escola. Os resultados qualitativos da investigação serviram como fio condutor desse segundo capítulo,

visto que desenvolver o exercício de investigação, elencar as falas e descortinar as categorias emergentes suscitou a necessidade de ramificar a análise para aspectos substanciais presentes na fala dos sujeitos, que resultaram nas indicações sobre currículo, avaliação e o sentido da escola.

Na base teórica desse capítulo destaco as contribuições de Sacristan (2000) para a compreensão do currículo e sua constituição enquanto elemento social, e Sampaio (2004) que, além da compreensão ampla sobre o currículo, oportunizou a reflexão sobre a determinação dos conteúdos escolares e a estrutura de organização do sistema escolar. Quanto às interfaces do processo avaliativo da aprendizagem, Luckesi (2011) auxilia na compreensão geral sobre a avaliação; Esteban (2003) e Freitas (2003) dispõem sobre os mecanismos classificatórios e meritocráticos do modelo escolar vigente, além de apontar a atribuição de responsabilidade individual aos sujeitos pelo fracasso escolar.

Por fim, é importante registrar a leitura de Ferraro (1999) que ajudou a compreender os processos evidenciados na pesquisa, por meio do uso das categorias de exclusão *da* e *na* escola, e teve uma importância fundamental para a compreensão da temática estudada, permitindo ampliar as redes de significado sobre a escola e os sujeitos do campo.

1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO : ACESSO E PERMANÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO

De acordo com HORTA (1999, p.6), a educação “apesar de sua grande importância, incorporou-se com um grande atraso ao seleto grupo dos direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório”. O autor afirma que a educação, como direito social, é uma conquista recente e que, mesmo nos países desenvolvidos, a escola primária obrigatória, laica e gratuita só veio a se constituir ao final do século XIX.

Após o final da 2ª Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) consolidou a idéia do direito de todos à educação, ao afirmar, no seu artigo 26, que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória”. Contudo, no Brasil, ainda se chega ao final do século XX sem a garantia dessa universalização.

1.1 A ESCOLA DO CAMPO E A REALIDADE DE ONDE FALO

Rio Negrinho é um município localizado na região Planalto Norte de Santa Catarina, com população estimada em 40 mil habitantes. A cobertura vegetal da região, rica em florestas nativas, contrasta com a monocultura de Pinus, que compõe um terço da área total do município, abrangendo cerca de 900 km², que alimentam, em Rio Negrinho, inúmeras indústrias madeireiras, moveleiras, de papel e papelão. As outras atividades econômicas estão relacionadas à criação animal (bovinos, suínos, caprinos e aves) e à agricultura (milho, soja, feijão, hortaliças e fumo).

A partir da implantação dos assentamentos da Reforma Agrária, na década de 1980, acontece uma significativa e progressiva mudança na configuração produtiva e na organização social desse território com o embate de forças entre a hegemonia madeireira e a implantação da agricultura familiar. A organização econômica de Rio Negrinho há cerca de 30 anos estava basicamente voltada ao setor industrial madeireiro, tendo a agricultura pouca ou nenhuma representatividade. Com o fim do ciclo da araucária, e o início do ciclo do pinus a organização econômica em pouco se alterou. No entanto, a distribuição

fundiária é estruturalmente modificada pela distribuição de terras e a ocupação das mesmas por famílias ligadas ao MST. No processo de investigação temática, um dos dirigentes do setor educacional do MST afirma que: *“um campo com pinus é um campo sem gente”*. Esta constatação retrata a conjuntura social criada pela estrutura fundiária e agrícola pautada pelo latifúndio e a monocultura, que afasta os sujeitos do campo. Como resultado da atuação dos movimentos sociais, em particular neste caso, o MST, observa-se a tensão que estabelece entre essa forma de produção e as alternativas reivindicadas pelas classes populares do campo. Hoje o município conta com aproximadamente 250 famílias assentadas, que possuem, em média, dez hectares cada. Assim, o espaço antes reservado à plantação de Pinus foi sendo, de forma lenta, substituído por outras culturas, na perspectiva da agricultura familiar.

A 40 quilômetros do centro da cidade de Rio Negrinho, com acesso por estrada de chão, encontra-se o distrito de Volta Grande, que abrange 12 comunidades rurais somando cerca de 4.000 habitantes (dez por cento da população do município). As principais fontes de renda para as famílias desse local são as atividades desenvolvidas na indústria de Papel C.V.G., o pequeno comércio local e a agricultura familiar.

Nesse distrito se encontra a Escola de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen (LBO), que atende a cerca de 450 estudantes, dos quais aproximadamente 20% residem na vila de Volta Grande, enquanto 80% são oriundos das demais comunidades rurais que compõem o Distrito. Dentre essas comunidades se encontram seis assentamentos da reforma agrária, com aproximadamente 230 famílias assentadas.

A vila de Volta Grande, por ser sede do distrito, é considerada pelos órgãos públicos como perímetro urbano, mesmo apresentando poucas características que a definam como tal. Consequentemente a escola, por ter sua sede na vila, também é classificada como urbana. Na escola não há uma pedagogia diferenciada que contemple, mesmo que parcialmente, o cotidiano e a realidade dos sujeitos do campo, e que constituem a maioria de seus estudantes.

No entanto, entendo que esta se constitui em uma escola do campo, e mesmo estando situada no núcleo urbano do município, seus sujeitos vivem e retiram sua subsistência do campo.

Com relação ao primeiro, de acordo com Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a educação do campo, escola do campo é “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Como vimos, 80% dos estudantes da escola são oriundos de populações do campo, e sob esse aspecto sua caracterização como escola do campo se torna indiscutível, o que nos transporta ao segundo aspecto, que envolve o fato da vila de Volta Grande ser considerada urbana.

O critério para essa definição é bastante claro. Segundo o IBGE, todas as sedes administrativas dos municípios são classificadas como urbanas. Logo, sendo a vila a sede do distrito e também da subprefeitura, é considerada como perímetro urbano. Os critérios para essa definição não são apenas legais, mas políticos e econômicos, pois é conveniente aos municípios a ampliação dos espaços urbanos, para recolhimento de impostos. Sem entrar no mérito dessas questões, nem de questionar o critério utilizado pelo IBGE, é preciso destacar que o local não é efetivamente urbano, visto que significativa parcela da população desenvolve atividade econômica centrada ao uso da terra, principalmente à silvicultura, na cadeia produtiva do Pinus.

O plantio, desbaste, corte e transporte da madeira são responsáveis por grande parte da atividade econômica, mesmo entre os habitantes da vila. Embora historicamente essa produção tenha sido considerada como industrial, se observa a dependência da terra para sua efetivação, e a definição oficial que regulamenta a produção de madeira inclui essa atividade como uma atividade agrícola. A cadeia produtiva do Pinus estabelece uma relação de trabalho que segue a lógica industrial, no entanto, embora a relação entre empresa e trabalhadores se dê nos moldes de um processo industrial, a natureza do trabalho e as condições objetivas para sua execução não se caracterizam como industrial. A produção de mudas, o plantio, a poda, o desbaste e o corte do Pinus se dão em um espaço rural e agrícola, estando sujeitos aos mesmos condicionantes que os demais tipos de cultura agrícola.

Percebe-se que as limitações objetivas e materiais abrangem todos os sujeitos dessa localidade, residam eles no perímetro “urbano” da vila ou nas demais comunidades. Pode-se

citar, como exemplo, a inexistência de sinal de telefonia celular, bem como de transporte público entre as comunidades e a vila, as poucas possibilidades de transporte da vila para a sede do município, a precariedade das estradas - todas de chão batido - incluindo a que liga a localidade à sede do município, considerando que está há anos em obras, o que causa transtornos aos moradores, principalmente na época das chuvas.

As condições de vida dos habitantes da vila não se diferenciam significativamente das condições dos que residem nas comunidades mais afastadas. Alguns são professores, funcionários públicos e comerciantes, os demais exercem alguma atividade ligada à cadeia produtiva do Pinus. Embora parte dos moradores tenha acesso a bens e serviços, isso pode ser creditado principalmente ao maior poder aquisitivo do que à localização geográfica de suas residências. Sendo assim, considero possível afirmar que a vila de Volta Grande é um território denominado oficialmente urbano mas, no entanto, se caracteriza – em suas especificidades - como comunidade rural. Seus habitantes produzem na terra suas condições objetivas de trabalho, de sobrevivência.

Ao levantar esse assunto não pretendo me estender na complexa discussão entre o que é rural e o que é urbano e suas formas de definição, pois essa análise foge ao objetivo deste trabalho. No entanto, é importante destacar aspectos que poderão ajudar a compreender melhor a dinâmica da localidade, da escola, e como isso influencia na vida dos seus sujeitos.

A escola, nesse contexto, sofre um processo de construção de sua identidade complexo e contraditório, que envolve, além da classificação oficial (que é um fator importante para sua definição e organização) os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Tinha, em sua origem, uma clara identidade ligada ao setor industrial madeireiro e à indústria de papel, coerente com a realidade das comunidades a que atendia. Com a mudança de configuração e do perfil dos estudantes, a escola sofre uma crise indenitária. Muito recentemente, deu-se início a discussão sobre o significado de ser, de fato, uma escola do campo. No entanto, isso ainda não reflete na forma de organização curricular, que mantém as mesmas diretrizes das escolas urbanas.

A respeito de todas essas questões, considero que a própria concepção que a escola tem de seus estudantes não

está muito clara, como pode ser observado no parágrafo a seguir, retirado do seu Plano Político Pedagógico (PPP), atualizado em 2014,

Por ser uma comunidade distante da sede, os estudantes não têm acesso e oportunidades que os estudantes da cidade têm. São crianças com mais liberdade, ligadas ao futebol, atividades ao ar livre. (SANTA CATARINA 2014, p. 4).

1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O movimento de educação do campo é resultado de um processo histórico de luta pelo acesso a terra que está intrinsecamente relacionado com as disputas e reivindicação do direito à educação. Segundo Munarim (2010), a origem dessas demandas está ligada às ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que em cada novo acampamento ou assentamento constituído reivindicam o direito a escola pública.

A educação do campo tem sua nomenclatura assim definida por incorporar em seu significado uma série de discussões que vão além do âmbito etimológico. Conforme aponta Munarim (2010), sua constituição pretende substituir oficial e efetivamente a conhecida educação rural que carrega em sua constituição histórica uma série de concepções ideológicas às quais a educação do campo pretende se contrapor.

A opção por abandonar a alcunha “educação rural”, é determinada pela gama de significados que foram atribuídos historicamente a esse conceito. Ao reconhecer que – mais que uma denominação – o termo expressa conceitos políticos, ideológicos e sociais, o processo de formação de uma nova educação para o meio rural e, mais que isso, para os sujeitos do campo, passa igualmente por uma fase de construção, que encampa outros debates. Nesse sentido, Frigotto (2010) afirma que é compreensível o estranhamento de porque “do” campo, se comumente uma educação “no” campo, ou “para” o campo possam soar muito próximos, ao afirmar que

As preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam na histórica da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores [...] O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo, um sinônimo para educação do campo. É necessário que se consolide esse novo conceito, visto que sua construção está imersa em uma concepção ideológica do que é rural, de quem são os sujeitos do campo e do que significa a educação para esses sujeitos (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Dessa maneira é importante destacar que o conceito de educação do campo ainda está em construção. E, como aponta Munarim (2010, p.11), busca contemplar uma educação universal, e paralelamente garantir “a construção de autonomia e respeito as identidades dos povos do campo”, ressaltando a necessidade de perceber que cidade e campo são espaços complementares e que cabe ao movimento de educação do campo “evitar tanto o ‘urbanocentrismo’ quanto o ‘ruralismo’”

É importante destacar a carga ideológica que constitui esses dois movimentos apontados: enquanto o urbanocentrismo desconsidera a existência de espaços sociais diferentes daqueles que o compõem, o ruralismo, em linhas gerais, defende uma postura de oposição ao primeiro, propondo a restauração de um campo idílico, que favoreça a fixação de seus sujeitos a esse meio. Nos dois casos, os diferentes espaços são colocados em lugares de oposição.

Todos esses elementos estruturantes do meio estão igualmente presentes na escola, e engendradas em sua constituição. A escola LBO vem sofrendo também mudanças em sua organização e foco de atuação. Sua configuração, que oferecia atendimento a estudantes de todas as séries do ensino fundamental e do ensino Médio, gradativamente vem sendo alterada. A escola vem paulatinamente se “desobrigando” da oferta das séries iniciais do ensino fundamental. Neste ano conclui-se esse processo, e a escola passa a atender somente a

partir 6º ano do ensino fundamental, fato tornado possível em decorrência da oferta dessas mesmas séries pela Escola Municipal Pioneiro Marcelino Stoeberl, também sediada na vila de Volta Grande.

Configura-se, desta forma, a efetivação, no distrito da Volta Grande, do processo de municipalização, que tem seu alicerce nos preceitos e interpretações da Lei 9394/96 que prevê, em seu Título IV, artigos 10 e 11 e nos incisos VI e V, respectivamente como incumbência dos Estados “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino médio a todos que o demandarem [...]” e, como incumbência dos municípios

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Os governos estaduais, pressionados pela necessidade de ampliar a oferta de ensino médio, intensificam a transferência das responsabilidades do ensino fundamental para os municípios, que por sua vez definem estratégias para operacionalizar sua implementação.

O processo de municipalização não ocorre isoladamente, ele é articulado nacionalmente, vem ocorrendo massivamente em todo o país e está intrinsecamente relacionado ao processo de nucleação² escolar. Por muitos gestores municipais a nucleação é apontada como a “solução para a questão da municipalização” e, portanto, nesse sentido é entendido como uma consequência positiva.

Considerando as especificidades e a diversidade das escolas e dos contextos regionais, o processo apresenta trajetórias distintas, embora semelhantes em sua essência. É

² Nucleação escolar – processo pelo qual são reunidas pequenas escolas, geralmente multisseriadas, de forma a oferecer, em um mesmo estabelecimento escolar, turmas de várias as séries de determinado nível de ensino.

importante ressaltar que a nucleação, consequência de uma política educacional adotada principalmente a partir da década de 1990, vem na esteira de uma série de deliberações de contexto internacional muito mais amplas, e buscavam elevar os indicadores educacionais brasileiros, promovendo a aproximação destes com os índices internacionais.

A municipalização da educação no estado de Santa Catarina se efetiva com a transferência de responsabilidade de muitas escolas da rede estadual para a tutela dos municípios. No entanto, esse processo se dá apenas *proforma* visto que, efetivamente, muitas escolas foram transferidas e imediatamente fechadas, pois o grande conjunto de escolas multisseriadas em comunidades rurais, bem como as pequenas escolas nas periferias urbanas, foram consideradas como uma sobrecarga no orçamento dos municípios. Assim, os municípios, nas últimas duas décadas, sob argumentos econômicos, estabeleceram como diretriz o fechamento das pequenas escolas localizadas em comunidades rurais, ou bairros de periferias urbanas, e adotaram como estratégia instituir ou ampliar a rede de transporte escolar. Priorizam, desta forma, a construção ou consolidação de grandes escolas-núcleo, capazes de encampar os estudantes provenientes das escolas desativadas.

Além do argumento econômico utilizado, a outra justificativa apontada é ampliação da oferta dos níveis de ensino, pois as escolas núcleo tendem a oferecer todas as séries do ensino fundamental e a ampliação da rede de transporte escolar, vem a facilitar o acesso ao ensino médio nas escolas estaduais. Por outro lado, as prefeituras, ao decidirem pela nucleação, priorizam a abrangência do transporte escolar a todas essas comunidades, como garantia de acesso dos sujeitos dessas localidades à escola, e transferem, na maior parte dos casos, crianças e jovens para escolas situadas nos pequenos núcleos urbanos dos municípios.

O transporte escolar³, principalmente para o meio rural, representa um fator determinante para a consolidação da democratização do acesso a escola. Também responde a uma

³ Transporte escolar rural - "Deslocamento que ocorre a partir da intenção dos alunos que residem e/ou que estudam em área rural, e sua finalidade é permitir que o estudante se desloque e possa estudar". (BRASIL 2008).

demanda histórica, que reivindica a possibilidade material de acesso à escola, em um de seus aspectos mais elementares, pois pressupondo que exista uma escola para atender esses sujeitos, é necessário viabilizar que estes consigam chegar a ela. Embora esses aspectos pareçam óbvios, até muito pouco tempo não eram garantidos, e ainda hoje no Brasil existe uma significativa parcela de estudantes que não tem esse direito assegurado.

Na Constituição Federal de 1988 – CF/88 – no seu artigo 208, inciso VII em sua redação original, prevê o “[...] atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Indica o direito ao transporte, embora ainda restrito de forma obrigatória ao Ensino Fundamental. Esse preceito legal é reforçado no art. 54 inciso VII da lei 8069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), que mantém a mesma redação da CF/88.

Em 1994, é criado o PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar) por meio da portaria 955/94 MEC. Esse programa tem o objetivo de contribuir para o transporte de estudantes no trajeto residência-escola-residência, com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), assegurando pelo período correspondente a 1995 até 2003 o gerenciamento das verbas destinadas a esse programa por meio de convênios firmados entre fundo e os municípios e/ou ONGs. Segundo nota técnica da Câmara dos Deputados em 2001, no início de sua implementação o programa atendia apenas uma parcela de municípios, sendo ampliado a partir de 1997 e destinado também aos municípios que “[...] comprovassem, consolidação, aglutinação ou nucleação de escolas”. (BRASIL 2001, p. 3)

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no art.4º, inciso VIII, consolida as previsões constitucionais e as complementa, caracterizando a verba destinada ao transporte escolar como uma ação de manutenção e desenvolvimento do ensino (para a qual foram destinados recursos específicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental–FUNDEF e garantindo a alocação específica de verba para o transporte). Em 2003, a responsabilidade passa a ser repartida com os estados e municípios, pela alteração da LDBEN, pela lei 10.709, a partir

implantação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Pela Lei 10.880/2004 se efetiva a transferência direta das verbas e não através de convênios. Somente em 2009 o direito ao transporte escolar é garantido aos estudantes do Ensino médio, pois o PNATE passa a transferir recursos financeiros destinados a custear a oferta de “[...] transporte escolar aos estudantes da educação básica pública, residentes nas áreas rurais, com o objetivo de garantir o acesso à educação.” (BRASIL, 2009).

A democratização do ensino pretendida pelos processos de nucleação/ municipalização é considerada pelos legisladores e pelos governos como contemplada, visto que a implementação dessas políticas parece efetivar a garantia de acesso à escola, e nesse sentido se aplica a interpretação que democratizar o ensino é oportunizar a todos o acesso à escola. Quando levamos em consideração que na história da educação no Brasil, poucos foram os que tiveram a oportunidade e ingresso nas redes formais de ensino, a universalização do acesso certamente é um passo para a democratização. Mesmo assim, os conceitos sobre esta temática não são consensuais e serão abordados na sequência deste capítulo.

Cabe ainda destacar que a nucleação não pode ser entendida, em absoluto, como um sinônimo de democratização, visto que essa maneira de pensar nucleação como uma estratégia de massas, deliberada unidirecionalmente, e entender democratização apenas como garantia do acesso, restringe a experiência escolar dos sujeitos ao simples estar na escola, não se preocupando em proporcionar-lhes o acesso aos bens culturais públicos ou em garantir-lhes a permanência com sucesso. Ao mesmo tempo em que possibilita o acesso de alguns sujeitos do campo à escolarização formal de nível fundamental e médio, em muitos casos, precariza as relações desses sujeitos nas suas comunidades, afasta a escola do espaço do campo, desvincula a escola das relações objetivas de vida dos sujeitos – o trabalho, impondo um modelo urbano centrado de pensar e agir.

Essas contradições se refletem também no objeto central desse trabalho – o ensino médio. Como poderemos ver melhor na sequência deste capítulo, a oferta de vagas no ensino médio, historicamente, era restrita a uma determinada e minoritária parcela da população. Ainda hoje, em sua imensa maioria, a

oferta de vagas no ensino médio se dá em escolas urbanas, quase sempre localizadas na sede dos municípios.

Percebe-se que

persiste precário e insuficiente o acesso à Educação Básica no campo. A relação de matrícula entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para 2,3 vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação ao Ensino médio, quando a situação é mais grave, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental para uma vaga no Ensino médio. (MOLINA... *et al*, 2009, p. 175).

Os dados oficiais de matrícula evidenciam a dimensão da disparidade entre a oferta de vagas no meio urbano e rural, mas é importante considerar as limitações inerentes a esses dados, como pode ser observado no município de Rio Negrinho, onde oficialmente não existe escola “rural”. Como apresentado anteriormente, a localização geográfica da escola LBO faz com que seja considerada oficialmente como escola urbana, nesse sentido a existência de situações análogas à da escola em questão são muito prováveis.

A análise de todas essas variáveis complexifica a discussão sobre o acesso à escolarização dos jovens no campo. Mas um ponto pacífico é que a escola tem uma identidade urbanocêntrica, que independe se a sua localização seja considerada em uma região rural ou urbana. Por outro lado, os dados deixam claro que o ensino médio não alcança o território rural, independente dos argumentos alegados em prol da democratização.

1.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Durante muitos anos, no Brasil, falar em direito à educação significava simplesmente falar do direito à matrícula em escola, restringindo a democratização do ensino a possibilidades de acesso. No âmbito das definições, no entanto, estas não são consensuais, conforme afirma Carvalho (2001, p. 330)

“Enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres.”

A discussão sobre democratização é um assunto recorrente ao se pensar a escola. Democratizar o ensino é oportunizar a todos o acesso à escola, principalmente quando levamos em consideração que na história da educação brasileira, sempre foram poucos os que tiveram a possibilidade de ingresso nas redes formais de ensino. Nesse sentido, universalizar o acesso é certamente uma ação pela democratização, no entanto, promover a inclusão de todos os estudantes na escola é muito mais do que criar ou ampliar vagas na escola. Por esse ângulo, o

[...] direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. (CARVALHO, 2004, p. 333).

A partir das conquistas da cidadania e dos avanços pedagógicos nos últimos anos, direito à educação e a democratização do ensino ganham um significado mais abrangente, que compreende o direito à permanência com sucesso na escola. Dessa forma, muda o foco do direito ao acesso ao direito à permanência e à aprendizagem.

O ensino médio brasileiro carece de uma identidade, e tem sua história marcada pela divisão entre formação acadêmica e profissional que caracterizou a formação da educação brasileira: uma educação superior para poucos, que deveriam receber um ensino propedêutico preparatório, e uma formação profissionalizante, por vezes precária, para preparar as classes trabalhadoras ao ingresso no mundo do trabalho.

De acordo com Frigotto (2004), até meados do século XX a educação para as classes populares tinha um caráter

assistencialista, visava a formação profissional, direcionada a jovens pobres e órfãos. Com a ascensão da burguesia urbana, a partir do desenvolvimento industrial que se estabeleceu no início do século XX, inicia-se um movimento para expandir o acesso e qualificar o ensino médio.

A própria denominação dessa etapa da escolarização, que vem sofrendo alterações, pode ser indicativa de uma identidade ainda em construção. Na década de 1940, com a Reforma Capanema, que o instituiu como uma etapa regular da escolaridade é chamado Ensino Secundário, passando a “Ensino Médio, com duas ramificações, as secundárias e as técnicas”, na Lei 4024/61. Na “Reforma do Ensino”⁴ de 1971, é denominado ensino de 2º Grau e, com a LDB 1996, reassume o nome de ensino médio.

A sua formatação também sofre alterações nas diferentes épocas, porém mantém características de dualidade entre formação propedêutica e formação profissional. Esta dualidade tem sua origem na divisão social do trabalho, característica das sociedades capitalistas, que prepara de forma diferente as pessoas para “ocuparem posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo” conforme afirma Kuenzer (2001, p.12). A autora afirma ainda, que o ensino médio, como nível intermediário

[...] precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2001, p. 13).

⁴ Codinome dado à alteração na organização da Educação, a partir da Lei 5692/71, que determinou a profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau.

A denominação ensino médio surge na estrutura escolar brasileira pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que previa a educação escolar distribuída em ensino primário, que poderia ter 4 a 6 anos de duração e ensino médio, dividido em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

O acesso ao ensino médio era precedido de exame de admissão, conforme o art. 36. “O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.” (BRASIL, 1961).

Neste período, a oferta de ensino médio era realizada principalmente por instituições privadas, predominantemente urbanas, o que dificultava ou até inviabilizava o acesso das classes trabalhadoras, especialmente dos estudantes do campo a esse nível de escolaridade.

A Lei 5692/71, promulgada durante a ditadura militar, definiu a organização do ensino no país e trouxe algumas alterações no que se refere à educação básica. Com relação à sua estrutura, o primeiro ciclo do ensino secundário se integrou ao ensino primário, e foram reunidos no que se chamou de ensino de 1º Grau, com a supressão de um ano. Em seu artigo 18, previa que o “[...] ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades[...]” e, no artigo 20, previa sua obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos. (BRASIL, 1971).

Com a Lei 5692/71 a segunda etapa do ensino secundário veio a se chamar de ensino de 2º grau, que hoje é denominado ensino médio. Conforme o artigo 21, o ensino de 2º grau destinava-se “[...] à formação integral do adolescente” e, considerando o disposto no art. 23, “a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas” era condição para o estudante habilitar-se “ao prosseguimento de estudos em grau superior”. (BRASIL, 1971).

Por outro lado, ao tratar do ensino de 2º grau, a Lei dava especial ênfase à parte diversificada do currículo, que constituía as diferentes habilitações, instituindo a profissionalização obrigatória nesse nível. Na legislação acessória que a sucedeu,

foram estruturadas as diferentes terminalidades, que habilitavam para uma formação técnica de nível médio.

A lei 5692/71, ao instituir a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau, tinha como objetivo a preparação de mão de obra qualificada para atender aos princípios de desenvolvimento econômico que marcaram esse período, presentes nos discursos oficiais sobre as políticas educacionais. Na época, havia grande influência das agências de desenvolvimento estrangeiras. Os Acordos MEC-USAID⁵, além de suporte técnico e financeiro aos projetos educacionais implementados, também englobavam o treinamento das equipes de planejamento escolar, dando assessoria, além do MEC, a secretarias estaduais e municipais de educação, além de treinamento/formação aos professores e distribuição de livros didáticos (ALVES, 1968).

Uma das principais características da Lei 5692/71 foi sua base tecnicista, subsidiária dos acordos internacionais já citados, e apoiada na tendência pedagógica tecnicista, oriunda dos Estados Unidos. A concepção tecnicista da educação parte do “[...] pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade[...]”, e propõe a organização dos processos educativos de forma objetiva e operacional, contribuindo para a conformação de uma mão de obra tecnicamente capacitada para atuação nas fábricas e indústrias, e politicamente acrítica. (SAVIANI, 1995, p. 23).

Pelo seu caráter tecnicista e por considerá-lo uma interferência estrangeira na educação nacional, foram amplamente criticados por educadores brasileiros, que viam em sua implementação mais uma forma de colonialismo. Alves (1968, p.18), ao reunir e organizar uma coletânea dos textos dos acordos efetivados até então, e que eram mantidos em relativo sigilo, afirma que a documentação apresentada e “que abrange os setores mais importantes do plano da USAID” forma “um verdadeiro bê-á-bá do imperialismo, por meio do condicionamento das gerações”.

⁵ Acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a agência de desenvolvimento americana USAID (United States Agency for International Development). Pelos acordos, o Estado receberia assistência técnica e cooperação financeira para elaboração de políticas educacionais.

No mesmo sentido, Romanelli (2002, p.200) questiona essa “ajuda internacional”, considerando que, no caso de

[...] sociedades colonizadas ou recém-saídas do colonialismo, a ajuda internacional tem sido instrumento eficiente de fornecimento e preparo de mão-de-obra ou recursos humanos de vários níveis de qualificação, culturalmente adaptados aos objetivos da consolidação da dependência, mesmo após a emergência das sociedades nacionais.

Resultado de um período de efervescência nas discussões educacionais motivadas pela redemocratização do país e pela evidente necessidade de significar a educação como um marco propulsor desse novo momento histórico, durante o processo de elaboração da nova constituição, as entidades ligadas a educação, representadas por movimentos como a Associação Nacional de Educação (ANDES), Centros de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), sindicatos e movimentos sociais organizados promoveram, na década de 80, cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que, de acordo com Cunha (1991, p.44), “foram eficazes em promover o aumento da densidade do campo educacional e [...] a abertura de espaço para a emergência de propostas e seu debate.”

Cabe destacar a IV CBE realizada em Goiânia, que resultou no documento Carta de Goiânia, o “[...] texto de política educacional que imprimiu a mais forte e decisiva orientação na plataforma das entidades da sociedade civil.” (CUNHA, 1991, p 96). O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, além das entidades citadas acima reunia AMPAE, CPB, CGT, CUT, OAB, CBPC, UNE e UBES entre outras. Sua proposta foi elaborada na forma de uma emenda constitucional que “agregou os principais pontos da carta de Goiânia a reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e de intelectuais”, representando “[...] a plataforma mais avançada até então formulada no país.” (CUNHA, 1991, p. 443)

Essa mobilização culminou com a elaboração da carta constitucional de 1988 (Constituição Cidadã), e contempla detalhadamente uma série de direitos sociais, entre eles o direito

à educação. Em seu artigo 205 traz o conceito amplo de educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. Prevê como objetivo o “[...] desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” enfatizando a importância do papel da sociedade na efetivação desses direitos (BRASIL, 1988).

Entre os princípios constitucionais relacionados à educação podem ser destacados: a gratuidade, a obrigatoriedade, a liberdade e a gestão democrática. Merece especial destaque o inciso primeiro do Art. 206 que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Os grupos que atuaram na elaboração da constituição (Assembleia Nacional Constituinte), na sequência, elaboram projeto para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse projeto, embora fosse resultado de um processo participativo, e representasse o desejo da sociedade civil organizada, não chegou a ser aprovado, sendo substituído no congresso por outro projeto que, sob muitos aspectos, principalmente o que se refere a acesso à educação básica sob a responsabilidade do estado, descaracterizou-se da proposta original, suprimindo demandas sociais. Esse processo resultou na aprovação da atual LDB, a Lei 9394, de dezembro de 2006.

No que diz respeito à democratização do ensino médio, a Lei 9394/96 apresentou avanços em relação às leis anteriores pois, pela primeira vez na história da educação brasileira, prevê em seu Art. 4º, inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Embora não estipule datas nem mecanismos para a efetivação dessa extensão, demonstra indícios de democratização no que diz respeito a universalização do acesso à educação básica. Somente treze anos depois, com a Lei nº 12.061, de 2009, que altera a LDB, é formalizada a universalização do acesso ao ensino médio, ao substituir o inciso II do artigo 4º por “[...] universalização do Ensino Médio gratuito”. No mesmo ano, a Emenda Constitucional nº 59 vai determinar que a educação básica é “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, preparando as bases para a alteração da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que somente vai ocorrer em 2013, quando sancionada a Lei nº 12.796.

Como visto, a trajetória da democratização do ensino médio é muito recente, e percorre agora os mesmos caminhos de discussão que o ensino fundamental vem percorrendo desde o início da década de 90. Legalmente foi instituída a garantia e obrigatoriedade do acesso. No entanto, as dimensões de “permanência” e “sucesso” estão longe de serem contempladas.

Para avançar nessa discussão é necessário primeiramente entender qual é o objetivo da educação básica e qual o papel que o ensino médio desempenha nessa dimensão. Para a LDBEN “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, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, emanadas através da Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012 afirmam que o ensino médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, e vêm propor alterações na organização deste nível de ensino, sob o argumento de que “[...] não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para sua exclusão.” (BRASIL, 2012).

As alterações mais significativas dizem respeito à organização curricular, pois determinam que

[...] o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento⁶, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.(BRASIL, 2012).

Dessa forma, a organização curricular poderá se tornar mais flexível, priorizando metodologias que rompem com limites

⁶ As áreas do conhecimento se constituem em I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.

entre as disciplinas, de forma a tornar o ensino médio mais interessante, contribuindo para combater a repetência e a evasão.

Com relação ao ensino médio para os estudantes do campo, muito pouco foi oferecido pelo Estado para atendimento às suas necessidades. No início do século XX, a oferta do ensino agrícola de nível básico ocorreu por meio de instituições como os patronatos agrícolas, que tinham como objetivo fundamental o aproveitamento desses menores, transformando-os em mão-de-obra barata para os grandes fazendeiros aumentarem a oferta de produtos agropecuários, impedindo o êxodo rural e corrigindo esses estudantes por meio de um sistema rígido de conduta.

Já nas décadas finais desse século, a oferta da educação profissional para estudantes do campo, ministrada principalmente nas escolas agrotécnicas, alcançava pequena parcela dos estudantes, da mesma forma que o ensino médio regular.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer CEB 036/2001. De acordo com o parágrafo 3º, o poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Reconhecendo as especificidades do espaço onde se inserem as escolas do campo e as características próprias dessas comunidades, as Diretrizes afirmam que

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.(BRASIL, 2001, p. 22).

As Diretrizes enfatizam o papel estratégico da educação no projeto de desenvolvimento rural sustentável e constituem o registro, pela primeira vez, da formulação de políticas públicas para a educação do campo. Apontam para a formação de um

novo modelo para a escola ao propor “[...] medidas de adequação da escola à vida do campo [...]”, e caracterizam a educação básica como “[...] instrumento de cidadania, a serviço de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável do campo.” (BRASIL, 2011).

De fato a democratização do acesso ao ensino médio tem alcançado avanços significativos, pois em uma análise comparativa, nas últimas décadas o ingresso a esse nível de escolaridade tem apresentado um aumento representativo, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA NO ENSINO MÉDIO, EM SANTA CATARINA – 1980-2000 - BRASIL

Taxa Escolarização Bruta - Ensino Médio						
UF	1980	1991	1994	1998	1999	2000
Santa Catarina	34,3	45,8	51,4	74,5	76,9	78,1

Fonte: Censo Escolar. Inep, 2000.

Como pode ser observado, a progressão da taxa de escolarização bruta⁷ aumentou em mais de 200% em duas décadas, evidenciando a entrada na escola de um contingente enorme de jovens e/ou adultos que até recentemente tinham esse acesso restrito e, em muitos casos, negado. No entanto, no quadro a seguir, a evolução da taxa de escolarização líquida demonstra que existe ainda um longo caminho a ser percorrido no que tange a permanência e sucesso desses sujeitos nas instituições formais de ensino.

⁷ Taxa de escolarização bruta: é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. Taxa de escolarização líquida indica a proporção de pessoas em uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. (IBGE, 2008) disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2008/indic_sociais2008.pdf, acesso em 25 de jul. 2014.

Quadro 2 – TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA NO ENSINO MÉDIO, EM SANTA CATARINA – 1980-2000- BRASIL

Taxa de Escolarização Líquida - Ensino Médio						
UF	1980	1991	1994	1998	1999	2000
Santa Catarina	18,2	18,2	30,7	44,1	44,8	45,6

Fonte: Censo Escolar, Inep, 2000.

2 REPROVAÇÃO, EVASÃO E EXCLUSÃO “NA E DA” ESCOLA: O QUE PENSAM OS JOVENS E PROFESSORES DO CAMPO

Neste capítulo, dando sequência à discussão acerca da democratização do ensino, procura-se expor a metodologia utilizada para a pesquisa de campo, a partir da apresentação dos dados coletados na pesquisa realizada na escola LBO com estudantes do Ensino Médio e professores, além da análise e relação das informações extraídas dos documentos oficiais disponibilizados pela escola.

Apresentam-se também os fragmentos de diálogos estabelecidos com estudantes, resultado de um grupo focal realizado com jovens de um dos assentamentos que frequentam a Escola. Esses dados são trazidos à análise, buscando estabelecer a relação entre os autores abordados e as categorias percebidas na pesquisa.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DOCUMENTAL E DE CAMPO

Para entender a problemática motivadora desse estudo, foi realizada pesquisa de cunho qualiquantitativo, que contemplou as seguintes técnicas de pesquisa: observação participante, aplicação de questionários com questões fechadas a professores e estudantes, pesquisa documental, realização de um grupo focal, entrevistas semiestruturadas e aproveitamento da produção escrita realizada pelos estudantes em uma atividade desenvolvida em sala de aula durante o estágio. O percurso de construção do presente trabalho pode ser observado a partir do quadro resumo exposto a seguir:

Quadro 3 – DEMONSTRATIVO DAS ETAPAS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA
- 2014

Etapa	Percurso	Metodologia
Etapa 1	Tempo Comunidade (TC) I	Aplicação questionários e solicitação dos documentos
Etapa 2	Tempo Comunidade (TC) II	Grupo Focal e recolhimento de documentos (1)
Etapa 3	Retorno à comunidade (visitação para finalizar observação)	Recolhimento de depoimentos por meio de entrevistas semiestruturadas e recolhimento de documentos (2)
Etapa 4	Finalização TCC	Análise e classificação dos dados recolhidos

Fonte: Autora, pesquisa de campo, 2014.

Embora a temática deste trabalho tenha se delineado a partir de observações e vivências nos últimos dois anos de inserção no município de Rio Negrinho, em Santa Catarina, a pesquisa de campo para fins dessa produção foi desenvolvida em três etapas durante o último semestre do curso. As duas primeiras, por questões logísticas, coincidiram com os períodos de TC para a realização do estágio de docência e do projeto comunitário. A terceira foi realizada em retorno à comunidade pela necessidade de tentar coletar dados e documentos da escola que ainda não haviam sido localizados e disponibilizados. É importante lembrar que, não estando em TC, os estudantes da oitava fase cumprem o período de TU com carga horária em regime integral de aulas, limitando assim o tempo possível de dedicação à pesquisa de campo.

Na primeira etapa, período de TC I realizado em meados de abril do corrente ano, foi aplicado o questionário com estudantes e professores das turmas de ensino médio. Os estudantes foram selecionados aleatoriamente nas três turmas existentes, de forma a compor informações de 60 estudantes de

1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Para a aplicação do questionário ao grupo de professores, no entanto, foram encontradas algumas dificuldades. O período de TC I, (que tinha como proposta a articulação para a implementação do projeto comunitário), estava programado para uma semana de estada na comunidade, o que não ocorreu.

Considerando inúmeras variáveis que incidiram na organização do calendário da oitava fase, e o período de TC ter coincidido com um feriado religioso prolongado, o tempo destinado à pesquisa e as demais atividades referentes ao semestre ficou encurtado. Ao chegar à comunidade, mesmo tendo entrado em contato com a escola com antecedência, foi-nos dada a informação que aquele seria o único dia de aula daquela semana, pois era véspera de outro feriado, de âmbito municipal. Cabe destacar sobre esse aspecto que, embora durante todo o curso tenha buscado manter proximidade com a escola e com a comunidade, as mudanças de calendário e os períodos prolongados de TU, necessários nesse momento de finalização do curso, culminaram em um relativo distanciamento da comunidade e da escola.

Considerando todos esses aspectos, que determinam as condições objetivas de realização da pesquisa, o tempo destinado à coleta de dados da pesquisa quantitativa, nesse primeiro momento, foi excepcionalmente curto, limitando a participação dos professores a um pequeno grupo. Embora a pretensão inicial fosse coletar dados de todos os vinte professores da escola, apenas oito (aqueles que tinham aulas nesse dia específico) responderam à pesquisa. Trata-se de professores atuantes nas disciplinas de física, química, biologia, sociologia, português, inglês, matemática e ainda uma pedagoga que trabalha com educação especial.

A etapa da pesquisa documental consistiria basicamente em analisar os documentos oficiais da escola como Regimento Escolar, Plano Político Pedagógico, Plano de Curso do ensino médio, Atas de Conselho de Classe e os Relatórios com dados de matrícula inicial e final, reprovação, evasão, transferência e distorção idade-série no ensino médio. É importante destacar que esses dados foram solicitados à escola desde o primeiro contato do corrente ano, mas devido à limitação de tempo e à alegada falta de recursos humanos na escola, não foi possível

obter todos os dados que se havia definido no projeto de pesquisa.

O acesso a esses documentos e informações se mostrou, no entanto, um grande desafio, visto que os períodos de pesquisa posteriores conflitaram com a mudança na direção da escola (em virtude da licença maternidade da então diretora) e o afastamento do professor que a mais de quinze anos ocupava o cargo de assessor educacional. Registre-se que a escola não possui em seu quadro um funcionário administrativo, tendo que deslocar de seu quadro de professores alguém que esteja disposto a desempenhar a tarefa de assessor educacional, que acaba por reunir, além de suas atribuições específicas, também as atribuições do cargo administrativo.

A maioria dos dados necessários à pesquisa constam do Censo Escolar⁸, preenchido anualmente pela Escola, e traçam o panorama do movimento escolar, como matrícula inicial, final, transferências, aprovação, reprovação, evasão, repetência e defasagem idade-série. No início da pesquisa, compreendia-se que, pela existência desse documento, a etapa de coleta dessas informações seria facilmente cumprida. No entanto, ter acesso a esse documento se constituiu um dos principais entraves visto que, embora seu preenchimento seja informatizado, não são dados encontrados em bases públicas de acesso livre e a escola não possui documentação digitalizada na secretaria. O acesso à base digital do INEP, que contém os dados da escola, foi negado, e só estava disponível para pesquisa o registro do Censo Escolar referente ao ano de 2013. Embora a escola produza anualmente uma cópia física desse instrumento, os censos anteriores não foram disponibilizados pelos fatores já citados anteriormente.

Os dados disponibilizados pela escola mostraram-se fragmentados, contemplando apenas algumas categorias, e impossibilitando uma análise comparativa periódica (2011-2014).

⁸ De acordo com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos pelo INEP com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas. Estas informações são armazenadas no banco de dados do Sistema Educacenso.

Os documentos a que efetivamente se teve acesso foram o regimento escolar, plano político pedagógico e alguns registros das atas de conselhos de classe.

O regimento escolar consiste em um documento oficial, que normatiza a vida escolar e é homologado pelo sistema de ensino no qual a escola se insere. Na escola LBO, o regimento escolar - disponibilizado como vigente – data de 1987, aprovado no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, é anterior à implementação do ensino médio, que aconteceu no final da década de 1990, e da atual lei de diretrizes e bases da educação brasileira. No regimento escolar, portanto, não há registros nem deliberações específicas para o ensino médio. Por estar defasado em relação à legislação vigente, não será considerado nesta análise.

Segundo informações da direção da Escola, não há um Plano de Estudo específico para o ensino médio. Sob esse aspecto, portanto, as deliberações vigentes são aquelas expressas no PPP (2014) para essa etapa de ensino. Foram disponibilizadas também as atas de conselho de classe finais referentes aos três últimos anos.

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida a partir da segunda metade do mês de maio do corrente ano. Esta etapa visava aprofundar algumas questões que emergiram nos questionários dos estudantes aplicados no período anterior. Optou-se por desenvolver a técnica de grupo focal por entender necessário o aprofundamento de algumas questões que se destacaram durante a etapa quantitativa da pesquisa e, principalmente, por priorizar o diálogo como instrumento fundamental para a compreensão da realidade dos sujeitos, no que se refere as questões analisadas.

O grupo contou com a participação de cinco jovens que estavam cursando o ensino médio na escola LBO e um estudante que havia concluído esse nível de ensino, especificados a seguir.

Quadro 4 – INFORMAÇÕES SOBRE OS JOVENS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL REALIZADO EM 28 DE MAIO DE 2014

Nome (fictício)	Idade	Situação Escolar
SATURNO	20	Concluiu o Ensino médio
URANO	17	Cursando 2º ano
JUPITER	15	Cursando 1º ano
MERCURIO	17	Cursando 2º ano
TERRA	16	Cursando 1º ano
LUA	16	Cursando 1º ano
SOL pai de estudante evadido e de aluna do 1º ano)	44	Sem escolarização

Fonte: Autora, grupo focal, 2014.

Optou-se por eleger estudantes originários de uma comunidade de assentamento, pelo fato de ter conhecimento que nesse local seria possível reunir sujeitos com diferentes histórias de reprovação, repetência, interrupção e evasão escolar. Esses jovens, por serem oriundos de um assentamento da reforma agrária, carregam também em suas histórias particulares as impressões sobre a experiência escolar de jovens de classes populares do campo.

Desses estudantes, todos vivenciaram histórias de reprovações, e uma estudante tem registro de interrupção escolar. O tema elencado, que surgiu a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa quantitativa, foi “*O sentido do ensino médio para jovens rurais do distrito de Volta Grande, Rio Negrinho/SC*”. As principais categorias que despontam dos dados e das falas significativas do grupo focal dizem respeito a reprovação, repetência, fracasso escolar, currículo, avaliação, interrupção e evasão e o significado do ensino médio para os estudantes.

O grupo focal foi realizado na casa de uma família do assentamento, situada em lugar estratégico da comunidade, visando a facilitar a reunião dos jovens. Como se tratava de um dia muito frio nos reunimos na sala/cozinha de forma que, durante a conversa com os jovens, surgiram ricas intervenções, principalmente do dono da casa, que se inseriu voluntariamente na discussão. Um dos jovens convidados a participar do grupo,

e que atualmente não esta frequentando a escola, era o filho desse agricultor, que não quis participar da atividade.

Fazem parte também do material para este estudo textos selecionados entre os elaborados no período de estágio pelos estudantes do 3º ano, que responderam a questionamento a respeito do sentido e finalidade do ensino médio. Desse grupo foram selecionados os textos de quatro estudantes especificados a seguir.

Quadro 5 – PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUE PARTICIPARAM DOS EXERCÍCIOS EM SALA DE AULA, REFERENTE À ATIVIDADE DE ESTÁGIO REALIZADO EM MAIO/2014

Nome fictício dos estudantes	Idade	Turma
TÉTIS	17	3º ano
TITÃ	19	
FEBE	18	
JANO	17	

Fonte: Autora, pesquisa de Campo, 2014.

Na última etapa da pesquisa na escola buscou-se uma vez mais o acesso aos dados e documentos pendentes. Como a realidade, as limitações físicas e de recursos humanos em nada se alteraram, novamente esta etapa não foi concluída com êxito, nesse aspecto. No entanto, aproveitou-se a oportunidade para colher depoimentos da nova assessora educacional e da atual diretora. As entrevistas foram semiestruturadas, abordando as categorias pinçadas nas falas do grupo focal.

Quadro 6 – ENTREVISTAS COM DIRETORA EM EXERCÍCIO E ASSESSORA EDUCACIONAL DA ESCOLA LBO – 2014

Nome fictício	Função
TITÂNIA	Diretora
CORDÉLIA	Assessora Educacional

Fonte: Autora, pesquisa de campo, 2014.

2.2 REPROVAÇÃO, EVASÃO “NA E DA” ESCOLA: RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, E PRÁTICAS AVALIATIVAS

As categorias emergentes durante o processo de pesquisa demandaram a busca de bases teóricas que possibilitassem a compreensão dos conceitos abordados. Visto que a temática do ensino médio tem se configurado como objeto específico de pesquisa muito recente, analisar o ensino médio no campo, relacionando suas especificidades dentro do sistema educacional como um todo mostrou ser uma incursão por campos de pesquisa pouco explorados.

Dentre as diversas problemáticas que são passíveis de estudo, alguns aspectos da organização escolar (currículo e avaliação) impactam a trajetória escolar dos sujeitos. Foram elencados para fins dessa análise inicial: currículo, avaliação, reprovação, repetência, evasão escolar, exclusão da e na escola e o sentido (ou a falta de) no ensino médio. É importante destacar que este estudo se constitui em ensaio exploratório e, portanto, não tem, em absoluto, a pretensão de exaurir a discussão sobre essas categorias.

O currículo escolar é, de certa forma, o fio norteador da vida escolar. Embora muitas vezes entendido de forma simplificada, como sinônimo de listagens de conteúdos, pressupõe uma série de elementos que compõem a prática da escola em seus mais diferentes aspectos. De acordo com Sacristan (2000, p. 36), currículo é “[...] um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado e que se torna realidade dentro das condições da escola tal qual se acha configurada.”

Pode-se conferir ao currículo o objetivo de materializar as propostas delimitadas na constituição do plano político pedagógico da escola. Nesse sentido o currículo se configura um instrumento de concretização do processo de construção que deveria ser coletivo. A composição do currículo, desta maneira, traduz uma intenção, que atende a uma determinada visão de mundo e de sociedade. O currículo em ação (SAMPAIO, 2004) tanto pode ser a concretização das aspirações da comunidade, expressas num planejamento coletivo ou a resposta a um modelo de gestão implantado que não representa nem atende aos anseios do grupo social ao qual dirige sua ação e que

simplesmente incorpora práticas e modos de operação que pouco ou nada tem a ver com o discurso expresso nos documentos escolares.

A importância do currículo e da forma com que a escola o realiza é destacada por Luckesi (2011, p. 35) ao afirmar que “[...] importa ter presente que os currículos escolares, com tudo aquilo que os compõe, serão mediadores do processo de desenvolvimento e da constituição do educando como pessoa e, conseqüentemente, como cidadão.”

A reprovação, que traz como consequência, em muitos casos, a repetência e/ou a evasão escolar que são objeto desta análise, é subsidiária de um modelo de organização curricular consolidado, que tem como base a seriação e práticas escolares excludentes. Essas práticas, componentes do currículo escolar, muitas vezes, contribuem para um descomprometimento com a aprendizagem.

A organização do currículo por séries e sua divisão em disciplinas é apontada por Sampaio (2004, p. 68) em sua interdependência, na organização da Escola

[...] a seriação é um parâmetro para o trabalho docente e regula a formação dos agrupamentos de estudantes em classes, de acordo com seu aproveitamento global, isto é, considerando a totalidade dos componentes do bloco serial, uma vez que o estudante reprovado repete a série e não as disciplinas em que apresentou resultados insatisfatórios.

A escola seriada está baseada na constituição de uma cadeia ininterrupta de conteúdos escolares progressivamente dispostos, apesar de algumas contradições e repetições. Essa forma de organização pode ser considerada hegemônica, visto que ainda há poucos sistemas que se organizam de forma alternativa. Considerando esses aspectos Sampaio (2004, p.72)⁹ aponta que o currículo é

⁹ Sampaio realizou pesquisa sobre currículo analisando os recursos impetrados por estudantes e/ou pais de estudantes em casos de reprovação, em escolas da rede pública estadual no estado de São Paulo, no período de 1991 a 1995.

[...] marcado pelo caráter externo e acabado dos conteúdos, articulados com objetivos previamente propostos e a um modelo de ensino coerente com essas escolhas, modelo este que se caracteriza pela transmissão de conteúdos, com ênfase em exposição e fixação memorística.

De fato, o currículo tem intencionalidades, e o modelo implementado no cotidiano de muitas escolas, embora possa ser considerado superado no âmbito dos estudos pedagógicos, se mantém, apoiado em uma lógica coerente com um dado projeto de escola, ser humano e sociedade.

Saviani (2009, p.28), em seu texto intitulado "Escola e Democracia". Argumenta que a escola, devido todo seu percurso histórico, sofre com a determinação do conflito de interesses em que a sociedade atual é construída, pois

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

O que comumente é encontrado nas escolas, incluindo a escola pesquisada, não condiz com o ideário de um currículo pensado coletivamente e implementado conscientemente, e vinculado as concepções e ações propostas no PPP. Nesse sentido, as concepções pedagógicas expressas no PPP, que deveriam nortear a ação educativa são sonegadas e substituídas por uma prática marcada pelo automatismo e um modelo escolar difícil de ser rompido.

Os conteúdos que compõem o currículo escolar, embora sejam considerados a síntese dos conhecimentos socialmente construídos, imprescindíveis para a aquisição de todos os sujeitos na trajetória de formação de cidadãos conscientes e críticos, e que, na lógica escolar vigente, devem ser apreendidos de forma gradativa e em numa crescente complexificação, acabam por não atingir os objetivos sociais desejados.

Desse modo, um dos elementos que se tornam centrais na organização curricular é a avaliação. Avaliação da aprendizagem visa a compreender o processo de apropriação das habilidades e competências previstas no programa escolar, por parte dos educandos. A discussão sobre aprovação e reprovação que faremos neste estudo responde a uma concepção sobre a avaliação e suas consequências, especialmente no que diz respeito aos estudantes incluídos em um modelo curricular seriado.

O exercício docente pressupõe um planejamento, e a avaliação da prática educativa está embasada na reflexão sobre os objetivos propostos, a execução do que foi planejado e o resultado dessa ação em termos de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Luckesi (2011, p. 150), “[...] a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados [...] assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.”

Dessa forma planejamento, execução e avaliação compõem um ciclo. Esse encadeamento lógico (planejar – executar – avaliar) é inerente à toda a ação humana, e independe de categorizar a atuação docente em uma ou outra teoria da educação. À parte da concepção de aprendizagem que embasa a prática docente, seja na perspectiva tradicional ou em abordagens contemporâneas, é necessário planejar, executar e avaliar. A diferença vai aparecer em métodos, técnicas e recursos utilizados e, principalmente, no uso que se dá aos resultados da avaliação.

A construção do currículo e da avaliação é histórica, e o exercício avaliativo acaba, como afirma Esteban (2003), constituindo um modelo classificatório, permeado por ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa. Esse modelo é denominado por Luckesi (2011) como a pedagogia do exame, caracterizada por sua realização em momentos pontuais e cujos resultados tem função determinante na classificação dos estudantes. Segundo o mesmo autor, só deveria ser nomeada avaliação aquela prática que inclui o estudante. As demais, que selecionam e classificam, não devem ser chamadas de avaliação e sim de exame.

A Lei 9394/96 explicita, como critérios para verificação do rendimento escolar, “[...] a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996). Essa perspectiva, segundo Luckesi (2011) mostra a necessidade de se estabelecer nas escolas uma avaliação contínua e com finalidade diagnóstica e formativa, e desloca o foco do trabalho educativo do ensino para a aprendizagem. A ação docente, nesse sentido, é fundamental. Gonçalves (2014, p. 59), também evidencia que a Lei 9394/96 “[...] é clara ao dizer que é tarefa do educador zelar para que a aprendizagem seja satisfatória. Assim, só faz sentido avaliar se for para potencializar a aprendizagem.”

Embora a LDB, aponte a inversão da lógica de avaliação do âmbito quantitativo para o qualitativo, as complexas engrenagens que condicionam a escola, encerram na sua constituição ainda hoje, dezoito anos depois da promulgação dessa lei, uma avaliação ainda concentrada no aspecto quantitativo, nas notas. Como afirma Esteban (2003, p.16) “[...] a avaliação quantitativa expressa, no âmbito escolar, a epistemologia positivista que conduz uma metodologia em que a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo.”

Nesse mesmo sentido, pode-se compreender a reprovação escolar como

[...] uma distorção do núcleo da avaliação, visto que a possibilidade de reprovar desloca a atenção do(a) professor(a) para a promoção/retenção, secundarizando o que deveria ser seu eixo central: a aprendizagem do(a) estudante(a). (VASCONCELLOS, 1998 *apud* FREITAS, 2003, p.74-75).

Ao referir-se à lógica classificatória da avaliação, Freitas destaca que, nessa concepção, o processo de aprendizagem é entendido como competência individual, relegando a avaliação o papel de eleger os melhores e assume como objetivo enquadrar os sujeitos de forma seletiva e classificatória. Nesse contexto a reprovação emerge como uma consequência, e é naturalizada como parte intrínseca do processo avaliativo, pois “[...] a desigualdade quanto aos padrões atingidos é atribuída as condições próprias de cada um, e, portanto considera-se inevitável o fracasso escolar.” (FREITAS, 2003, p. 76).

Os efeitos da reprovação escolar desdobram-se, segundo Ferraro (1999, p. 24) em novas categorias analíticas e ganham unidade “[...] sob o conceito mais geral de exclusão escolar [...]”. O autor delimita duas categorias que se diferenciam semanticamente e traduzem diferentes aspectos da exclusão: a “exclusão da escola” e a “exclusão na escola”. Enquanto a primeira compreende “[...] tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola [...]”, a segunda dá conta da “[...] exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência [...]”. A esse respeito, afirma ainda que a escola brasileira apresenta “[...] voracidade e eficiência enquanto máquina de exclusão escolar [...]”. Apesar de reconhecer a autonomia relativa das escolas, entende que a “[...] escola é tanto ou mais excludente quanto mais o é a sociedade à qual serve [...]”.

Todas essas variáveis, currículo, avaliação, contribuem para a construção, pelos jovens, de uma percepção sobre o sentido da escola.

2.3 OS RESULTADOS DA PESQUISA

No processo de investigação na escola os aspectos que circundam a temática, presentes nos documentos, nas falas dos sujeitos e nos dados coletados emergem compondo uma teia de relações. Uma única fala carrega a possibilidade de análise sob variados aspectos, principalmente quando se leva em conta que não há um fator único que determina a reprovação, a evasão ou a interrupção escolar, mas uma inter-relação de fatores sociais, econômicos, culturais, conjunturais, entre outros (HANFF, 2007). O que é apresentado na sequência deste trabalho é o exercício de relacionar esses diferentes componentes, na busca de compreender e apontar alguns aspectos que considero, neste momento, mais relevantes para compor o panorama da democratização do ensino médio no campo.

2.3.1 PPP, Currículo e Avaliação

A relação que se estabelece entre esses três elementos, determina muitos dos aspectos operativos da escola enquanto instituição. A soma das ações propostas para cada um deles acarreta efeitos concretos no cotidiano da comunidade escolar.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico, a Lei 9394/96, ao definir a gestão democrática como uma das bases da educação brasileira, prevê, como um de seus princípios, que sua elaboração seja coletiva, contando com a participação dos profissionais da educação. O projeto político pedagógico é definido como

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa a ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. [...] possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Na escola LBO, a nomenclatura utilizada substitui projeto por plano, e o plano político pedagógico tem uma estrutura padrão, comum às escolas públicas estaduais do estado de Santa Catarina, composta por elementos distintos, construídos em diferentes momentos. Não temos conhecimento que sua elaboração tenha sido desenvolvida de forma participativa. No entanto, sabe-se que as atualizações são feitas pela direção e comunicadas ao corpo docente, e se resumem à atualização de dados e inclusão de deliberações emanadas dos órgãos do sistema. Um exemplo claro é o item relativo aos objetivos do ensino médio, que aparecem no PPP de forma quase idêntica ao texto da Lei 9394/96 (SANTA CATARINA, 2014).

Na realidade observada durante os dois anos de convivência na escola, não se percebe no PPP a função apontada por Vasconcellos (1995) visto que, aparentemente, o PPP é um documento burocrático, que não tem significativa influência nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. O documento é atualizado anualmente, porém pode-se dizer que é uma atualização generalista, da mesma forma, quando traça uma descrição sobre os sujeitos. Reconhece que, no local onde a escola atua, a agricultura é uma atividade econômica significativa, que faz parte da configuração de seu espaço de atuação, mas não propõe uma reflexão sobre até que ponto essa configuração econômica e produtiva influencia na constituição dos sujeitos que compõem a escola.

Quando a escola faz o resgate histórico de sua constituição com o intuito de situar à instituição em um espaço físico e temporal como resultado de outros processos sociais, ela aponta todas as etapas da instituição desde sua fundação como escola isolada. No entanto, a implementação do ensino médio, que se deu a partir de 1998, e cujo reconhecimento se deu em 2001, não é destacada como etapa da constituição histórica da escola.

Ainda na identificação da escola, as comunidades rurais são referenciadas como integrantes da escola, resultado do processo de nucleação escolar. A respeito dos sujeitos a quem o PPP se destina afirma:

[...] devido à nucleação 80% da clientela da Escola é constituída por alunos vindos das 12 comunidades vizinhas do interior. [...] São crianças em sua maioria carente (sic), proveniente de pais operários com renda mensal de 1 a 3 salários mínimos, ou pais agricultores. O grau de escolaridade dos pais, com algumas exceções, é de Ensino Fundamental. (SANTA CATARINA, 2014, p. 4).

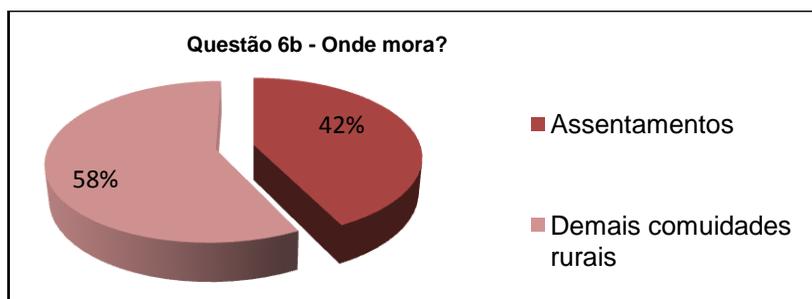
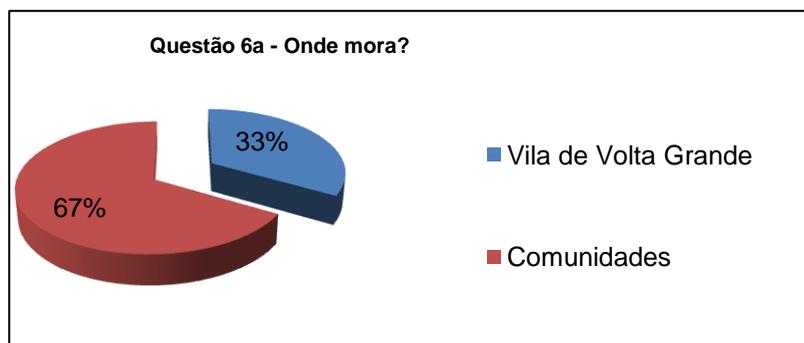
A esse respeito pode-se considerar dois aspectos importantes, o primeiro é que a nucleação é apontada, mas não há nenhuma reflexão sobre como se constituiu e em que implica esse processo para a vida da comunidade escolar; o segundo é que, ao se utilizar a nucleação como determinante para a presença dos alunos do interior na escola, não é levada em consideração que esse processo é específico das séries iniciais, e não atinge as séries finais do ensino fundamental, nem o ensino médio, visto que estas etapas historicamente sempre estiveram em escolas situadas no núcleo urbano do município.

Embora o PPP descreva o local e aponte que 80% dos estudantes originários das comunidades rurais utilizem do transporte escolar e, ainda, apresente a produção agrícola como integrante do cenário escolar, não é apresentado um diagnóstico dos sujeitos que compõem esse espaço. Percebe-se que existe a referência a um lugar que é específico, mas os indivíduos que o

constituem não são apresentados, e acabam integrando um todo construído a partir de uma ideia superficial e generalizante.

Em nenhum momento é reconhecida a presença dos alunos oriundos dos assentamentos da Reforma Agrária. A pesquisa com alunos do Ensino médio indicou que aproximadamente 70% dos alunos são das comunidades rurais, dos quais 42% residem nos assentamentos.

Gráficos 1-2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA LBO, QUANTO À LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA - 2014



Fonte: Autora, 2014.¹⁰

¹⁰ Questionários aplicados a estudantes da Escola LBO, em 24/04/2014.

Os estudantes do ensino médio são jovens, adolescentes com 14 anos ou mais. A compreensão desses jovens, enquanto sujeitos socioculturais não é objeto de análise para a construção do PPP. Na apresentação do PPP os jovens não são citados, são todos incluídos na categoria de “crianças”, não se observando um olhar direcionado a esses estudantes “[...] na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.” (DAYRELL, 2007, p. 3).

A concepção implícita a esse respeito no PPP é de que se trata simplesmente de alunos e, nesse sentido, aproxima-se da constatação de Dayrell (2007), de que muitas vezes não faz sentido para escola e seu corpo docente se perguntar quem são os sujeitos que a compõem, visto que eles são estudantes e, sendo assim, a relação que se estabelece fica condicionada a essa classificação homogeneizadora, que independe de idade, sexo, origem social, história de vida. Quando todos são estudantes, pressupõe-se que todos têm as mesmas expectativas e necessidades da escola.

O ensino médio não aparece claramente como uma etapa da educação básica sobre a qual a escola tenha desenvolvido uma reflexão específica, no que se refere a princípios, objetivos e metas. A impressão é que se trata de um apêndice, que foi inserido no documento e reproduz as deliberações da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O ensino médio aparece especificamente pela primeira vez no PPP quando são apresentados seus objetivos:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar à 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. (SANTA CATARINA, 2014, p.7).

Destaca-se que esses objetivos são os mesmo expressos pela LDB. Não se percebe, no documento, a composição de uma reflexão específica sobre essa etapa de ensino, assim como não são estabelecidos princípios ou metas próprios da escola para o ensino médio. As determinações comportamentais descritas no PPP tampouco distinguem os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Os “direitos e deveres” dos estudantes independem da etapa de desenvolvimento social e cognitivo na qual estão inseridos e não procuram atender as especificidades de cada etapa do desenvolvimento dos estudantes.

Um exemplo dessas determinações de comportamento, que integram as regras da escola, diz respeito ao uso do banheiro, como pode ser observado na disposição a seguir: “Não será permitida a saída de alunos ao banheiro durante as aulas, com exceção àqueles que apresentarem declaração médica ou justificativa enviada pelos pais ou responsáveis e apresentadas na direção.” Essa determinação soa anacrônica, descontextualizada e demonstra certa desconsideração com o papel da escola na construção da autonomia dos sujeitos. Além disso, entendo apresentar-se totalmente contraditória em relação à citação de Freire (s.d), contida no PPP, que a escola deve “[...] educar para libertar, e não para domesticar.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 6).

Esse e outros dispositivos contidos no PPP demonstram, em muitos aspectos, a distância em relação ao que propõe a legislação vigente, no que se refere à atuação coletiva e reflexiva sobre as práticas desenvolvidas na escola para a construção participativa do PPP. Embora o PPP seja atualizado anualmente, percebe-se muitas vezes, a simples reprodução de práticas de cunho autocrático já cristalizadas e/ou naturalizadas.

Observa-se outra questão que não é prerrogativa apenas da escola LBO, quanto à compilação do seu PPP, e sim uma dificuldade observada em todas as escolas, qual seja a de estabelecer uma relação efetiva entre aquilo que propõe em teoria e a tradução dessas proposições em práticas, na escola e

na sala de aula. A modificação da prática é uma questão de difícil superação.

Não existe um capítulo ou subitem no PPP que discuta as bases teóricas, mas em sua composição podem ser destacados alguns conceitos que indicam a associação de diferentes teorias da educação, como já mencionado no primeiro capítulo. Em diferentes momentos apresenta fragmentos da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, que defende uma linha histórico-crítica, em outros cita a perspectiva problematizadora, incluindo citações de Paulo Freire.

O PPP dispõe, de forma geral, sobre a organização curricular, destacando que

[...] o Currículo Escolar é construído num processo dinâmico a partir dos Parâmetros Curriculares, das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular de Santa Catarina e das necessidades da comunidade. Envolve todas as experiências de conhecimento desenvolvidas na escola, com o objetivo de produzir identidades, tanto individuais quanto sociais. (SANTA CATARINA, 2014, p.47).

No que se refere ao ensino médio, afirma que

[...] o currículo do Ensino Médio, agora organizado em três áreas de conhecimento escolar fundamenta-se nos eixos de representação e comunicação, investigação e compreensão e na contextualização sociocultural. As disciplinas integrantes da cada área de conhecimento, levando em consideração os eixos apontados, tem a finalidade de desenvolver as competências e habilidades específicas. (SANTA CATARINA, 2014, p. 47).

Não se percebe uma construção específica do currículo para o ensino médio na Escola, que contemple as “necessidades da comunidade”. No PPP, o ensino médio é apresentado em uma grade curricular e por meio de uma listagem das disciplinas, numa aparente tentativa de aproximação com o disposto nos

parâmetros curriculares nacionais, no que se refere à organização por áreas do conhecimento. Mais uma vez aparece a simples apropriação do texto normativo, visto que as observações permitem constatar a continuidade da compartimentalização do currículo em disciplinas e que a organização por áreas do conhecimento não se traduz em ações concretas na organização cotidiana e na prática docente.

De acordo com o PPP da escola LBO, o conselho de classe tem por finalidade:

I. estudar e interpretar os dados da aprendizagem na relação com o trabalho do professor, na direção do processo ensino-aprendizagem; II. acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor; III. avaliar os resultados da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica; IV. Definir a aprovação ou não aprovação dos alunos no processo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

A proposta de avaliação apresentada acima compreende diferentes aspectos da relação de apropriação do conhecimento pelos educandos. Propõe que o conselho de classe, como instância final do processo de avaliação, identifique componentes que devem ser desenvolvidos no decorrer desse processo. O PPP afirma, ainda, que *“avaliar faz parte do projeto de construção da sociedade que desejamos, da formação de um cidadão capaz de refletir, resolver problemas, decidir e atuar na comunidade”*, e destaca professor e aluno como sujeitos desse processo de construção.

Considerando os aspectos inerentes ao planejamento, à organização do currículo e a própria reflexão sobre os objetivos do ensino médio, a relação entre teoria e prática, no que se refere à avaliação na escola evidencia contradições inerentes ao modelo escolar estabelecido. Percebe-se que, embora o PPP disponha sobre o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, o que efetivamente é analisado é o atendimento

aos pré-requisitos¹¹ como fator determinante para a aprovação ou reprovação. O diagnóstico pretendido não supera a esfera de classificar o estudante quanto ao que aprendeu ou não aprendeu.

No que tange à avaliação dos resultados, a prática observada segue a mesma lógica identificada por Sampaio, quanto à primazia dos pré-requisitos como elemento central da organização curricular e como justificativa principal para os casos de reprovação dos estudantes, afirmando que:

Considerado tais elementos entende-se melhor a afirmação, reiterada por vários professores, de que tudo que a escola ensina durante a vida escolar é pré-requisito para séries posteriores. Acrescente-se: tudo o que a escola determina que seja necessário aprender, mesmo o que não seja explicitamente objeto de ensino. [...] Ora, se tudo é pré-requisito do que vem a seguir, o ensino escolar se encerra em si mesmo, numa direção igualmente definida, e sempre propedêutica, que se articula à organização do currículo e do funcionamento das escolas. (SAMPAIO, 2004, p. 68).

Embora o PPP afirme que o conselho de classe “objetiva aperfeiçoar as práticas de avaliação na unidade escolar, constatar as deficiências apresentadas, trocar experiências entre os gestores e professores e replanejar o processo de ensino/aprendizagem”, a leitura das atas evidencia que o conselho de classe final se resume apenas a decidir sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes. Mesmo nos casos em que há registro de aprovação pelo conselho, pressupondo-se uma concessão da aprovação pelo grupo de professores a alunos que teoricamente não alcançaram os objetivos propostos, não há nenhuma indicação de “replanejamento do processo” para garantir a “[...] superação das deficiências apresentadas

¹¹ “[...] os objetivos e conteúdos de ensino formam um conjunto de pré-requisitos que regulam a passagem dos alunos de uma série para outra.” (SAMPAIO, 2004, p. 66).

[...]” e garantir seu efetivo aprendizado (SANTA CATARINA, 2014).

O espaço de conselho de classe não é suficiente para contornar a concepção intrínseca da avaliação como uma jornada individual e solitária do professor, conforme apontado por Esteban (2003, p. 14).

Repetidas vezes no cotidiano escolar, avaliar diz respeito a uma tarefa solitária, de responsabilidade exclusiva da professora que propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os, aplica-os e analisa-os, acompanhada de pressão constante decorrente das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna [...] apesar das tentativas de troca e de ser uma atividade que abarca todos os envolvidos na relação pedagógica, dificilmente constitui um processo coletivo e plural, pois tendo como objetivo atribuir um valor a alunos e alunas, a avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo em que o processo e os resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos.

A troca de experiências não pôde ser constatada, visto que nas atas de conselho de classe analisadas não são registradas as discussões relativas a essa atividade. Não há registro de análise das situações individuais dos estudantes, nem de propostas ou indicação de encaminhamentos que possibilitem redimensionar a prática pedagógica aos estudantes reprovados. Esses mesmos elementos são constatados por Hanff (2007, p. 67) quando analisou, em seu estudo, as atas de conselhos de classe finais de escolas públicas. Afirma que

A preocupação estava voltada para as decisões de aprovação e retratavam a dinâmica que se desenvolviam nas reuniões, os critérios estabelecidos e os argumentos utilizados. [...] As atas que deveriam conter os registros desses Conselhos, em geral, restringiam-se a listagens nominais dos

alunos e as decisões tomadas. Nas escolas estaduais, muito raramente havia anotações sobre os critérios utilizados e encaminhamentos para o próximo ano letivo.

Percebe-se que o objetivo proposto no PPP para o conselho de classe, de “aperfeiçoar as praticas de avaliação” não é alcançado, visto que não há espaço para que essas práticas sejam concebidas coletivamente. Nesse sentido, parece que, muitas vezes, é reproduzida indefinidamente a mesma forma de avaliação, que tem como foco objetivos de aprendizagem restritos aos conteúdos e nem mesmo considera as competências esperadas para as áreas, propostas pelos PCNs e apresentadas no PPP.

2.3.2 As relações entre currículo escolar e conteúdos na perspectiva dos estudantes do ensino médio

A ideia expressa pelos estudantes sobre a organização curricular da educação básica demonstra seu entendimento que o ensino médio se constitui apenas em uma sequência do ensino fundamental, como é afirmado pelo estudante MERCÚRIO “*O que não ensinaram no primário vão ensinar no ensino médio*”. (MERCÚRIO, 2014).

Ainda assim, muitas vezes a definição dos conteúdos das diferentes disciplinas constitui um processo descontínuo, sem relação nem com as etapas anteriores, nem com a realidade dos sujeitos, como afirma SATURNO, “*Estudar é a mesma coisa é tudo igual. Tem matérias que é igual no primeiro segundo e terceiro ano a mesma coisa.*” (SATURNO, 2014)

Da mesma forma a aluna TÉTIS afirma que “*o ensino médio é como se fosse um filme de nossa vida que estamos revendo, porque estudamos tudo e mais um pouco de tudo o que já vimos.*” (TÉTIS, 2014)

Essas falas, além do descontentamento mostrado pelos estudantes com os conteúdos escolares, poderiam remeter a uma possível falta de coerência na sua organização. No entanto, o que se observa é a existência de uma lógica escolar de seleção dos conteúdos que serão alvo da ação docente, e pode se enquadrar no que aponta a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, no parecer CEB nº 15/98.

[...] a tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL 1998).

A percepção dos estudantes sobre a organização do currículo e seleção de conteúdos no ensino médio é traduzida pela fala de SATURNO *“Ah, os conteúdos vem do governo. A gente tá estudando e nem sabe de onde vem. Só vão dificultando.”* (SATURNO, 2014). No questionário aplicado aos professores, constata-se que 88% dos entrevistados afirmam que os conteúdos selecionados não são objeto de discussão entre o grupo de professores, levando em conta os sujeitos da ação escolar. O diálogo estabelecido com os professores durante o estágio, seu discurso e sua prática indicam a internalização da compreensão de que os conteúdos estão predeterminados e não são objeto de uma análise conjunta da comunidade escolar.

O encadeamento dos conteúdos escolares compõe um dos aspectos fundantes no currículo da escola seriada, na qual os conteúdos são apresentados como pré-requisitos, embora contraditoriamente muitas vezes não tenham entre si qualquer relação causal ou de precedência, ou até mesmo sejam repetidos em diferentes séries, como já citado anteriormente. (SAMPAIO, 2004).

No que diz respeito à relação entre conteúdos de ensino e os objetivos definidos pela escola e pelos professores, (SAMPAIO, 2004, p. 64) afirma:

Os objetivos mais complexos são esperados dos estudantes, porém não como resultado do trabalho realizado em sala de aula, uma vez que o processo de ensino é centralmente informativo, ou seja, restrito à transmissão e execução, em torno dos conteúdos selecionados no currículo.

Pode-se inferir que tanto o currículo escolar em seu aspecto mais amplo, quanto especificamente os conteúdos escolares não estão articulados com as demandas objetivas dos sujeitos da comunidade escolar.

Sessenta e três por cento dos professores apontam que os conhecimentos que têm sobre a realidade dos estudantes do campo não são suficientes para redimensionar os conteúdos e/ou as atividades. Por outro lado, 75% dos entrevistados apontam que a questão da carga horária de trabalho não possibilita incluir em seu planejamento questões que contemplem a realidade dos sujeitos do campo.

Algumas situações vivenciadas durante o período de realização dos TCs ilustram a complexa dinâmica da vida escolar. Ainda que não exista um planejamento coletivo das ações pedagógicas, o cotidiano escolar não é estático, e enseja ações de cunho individual. Torna-se prerrogativa do professor pensar atividades que preencham essas lacunas e tentem dar conta das demandas surgidas. No entanto, estando restritas as atividades individuais, não conseguem superar o caráter pontual e descontínuo, não se incorporam como elemento do currículo, nem se tornam pauta da discussão coletiva sobre o projeto político pedagógico.

Exemplo disso pode ser encontrado quando se discute a participação dos alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em reunião de professores, um deles demonstrou preocupação e iniciativa no sentido de possibilitar transporte aos alunos para realização das provas, que resultou na disponibilização de ônibus da escola até a sede do município, nos dias de prova. No entanto, ao questionar os estudantes sobre quem iria participar do exame, mais de 50% deles, a grande maioria oriundos das comunidades rurais e dos assentamentos, respondeu que não havia realizado inscrição para a prova, por falta de acesso a internet em suas casas e por falta de informação sobre os procedimentos de inscrição. Evidencia-se assim que, quando as ações ficam restritas a iniciativas individuais, não se alcança o entendimento abrangente sobre a realidade dos sujeitos.

Considerando a importância do ENEM como elemento de democratização do acesso a educação de nível superior e ao ensino profissional, mediante as políticas públicas como

PROUNI, SISU, PRONATEC E SISUTEC¹² e, talvez essa iniciativa possa ser mais efetiva se a escola – de forma institucional e sistemática – proporcione a sensibilização e divulgação desse processo, disponibilizando o acesso de todos os alunos ao laboratório de informática para, se desejarem, realizar sua inscrição. Além disso, levando em conta que a escola, situada na sede do distrito, atende a doze comunidades rurais, há que se pensar na viabilização do transporte desde as comunidades até a sede do município, nos dias de realização das provas.

Embora se reconheça a boa vontade e o interesse dos professores ao oferecer ações como essa, a falta de conhecimento sobre as condições objetivas da vida dos estudantes do campo, conforme apontado nos dados acima contribui para que essas iniciativas não atinjam grande parte dos prováveis interessados. Dessa forma, mais uma vez se evidencia a importância do planejamento coletivo das ações pedagógicas.

Por outro lado, também se registram ações no sentido de proporcionar melhor compreensão sobre as diferentes realidades dos sujeitos da escola, como atividade realizada pela professora de sociologia e filosofia, que durante um determinado período proporcionou espaço a dirigente da cooperativa dos assentados e agricultores familiares e liderança do MST, para dialogar com todos os estudantes do ensino médio. Nesse período, os estudantes tiveram oportunidade de dialogar sobre a importância dos movimentos sociais, a história do MST, a da realidade dos assentamentos, suas contribuições para a alteração da matriz produtiva da região, da produção de Pinus para a produção de alimentos, na perspectiva da agricultura familiar, entre outros assuntos.

Nesse sentido, os aspectos já apontados sobre a importância da gestão democrática e do planejamento participativo do currículo emergem, e podem se somar a uma série de questões, entre elas a prática docente¹³. No entanto,

¹² Programas do Ministério da Educação para acesso à educação profissional e educação superior.

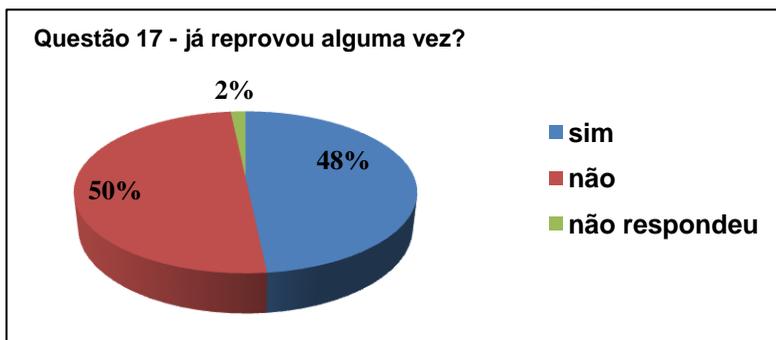
¹³ Embora identificada como elemento importante para análise, a prática docente dos professores do Ensino Médio não foi objeto deste trabalho, podendo se constituir em categoria de estudo para pesquisas posteriores.

esse aspecto não pode ser interpretado como a ação individual do professor, mas como reflexo da organização social e coletiva que constitui as dinâmicas escolares pois,

[...] o professor não organiza seu trabalho como gostaria ou como pensa que seria melhor: há limites impostos pela organização, por meio de prescrições, regulamentos e rotinas de funcionamento. O poder de decisão do professor limita-se ao espaço da sala de aula [...] (SAMPAIO, 2004, p. 204).

Aprovação e reprovação são desdobramentos de uma mesma esfera - a avaliação do rendimento escolar, e determinam a separação dos estudantes em duas categorias, os que alcançaram os padrões esperados (aprovados) e aqueles que não alcançaram (reprovados). Quando observamos os dados obtidos junto aos estudantes do ensino médio da escola LBO quanto ao histórico de reprovações, percebemos que isso é um fato coletivo e não individual.

Gráfico 3 – INDICADORES DE REPROVAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO ESTUDANTES DA ESCOLA LBO, EM 2014



Fonte: Autora, 2014.¹⁴

Praticamente metade dos estudantes que responderam ao questionário apresenta histórico de reprovação em algum

¹⁴ Questionários aplicados a estudantes da Escola LBO, em 24/04/2014.

momento da trajetória escolar. O quadro a seguir apresenta o resultado final, em relação à matrícula inicial, obtido a partir da análise das atas de conselho de classe final do ano de 2013.

Quadro 7 – NÚMEROS ABSOLUTOS E PERCENTUAIS DE MATRICULA INICIAL, REPROVAÇÃO E EVASÃO DA ESCOLA LBO – 2013

Matrícula inicial		Conselho de Classe		
		Reprovados	Reprovados por frequência	Não compareceram aos exames finais
1º ano	113	25 (22.1%)	1 (0.9%)	9 (7.9%)
2º ano	38	11(28.9%)	0	0
3º ano	37	2 (5.4%)	0	2 (5.4%)

Fonte: Atas de conselho de classe final da Escola LBO – 2013.

Observa-se que, embora o conselho de classe final registre separadamente os estudantes reprovados por frequência e os que não compareceram às provas finais, para fins desta análise, considero que estes dados integram igualmente a categoria daqueles que abandonam a escola, como estudantes evadidos. Ainda, a seguir, apresentamos a relação da progressão dos dados numa análise comparativa entre a matrícula inicial do ano de 2013, os resultados do conselho de classe final desse mesmo ano e a matrícula inicial de 2014. A categoria de aprovados é inferida partindo dos nomes que não foram listados no conselho de classe final 2013, pressupondo que todos que não foram listados como “reprovados” foram aprovados. Cabe destacar que não tendo acesso à matrícula final nem aos dados de transferência, muitas das análises ficam no âmbito da suposição. No entanto, apontam indícios importantes para pensar a dimensão da aprovação, reprovação e evasão.

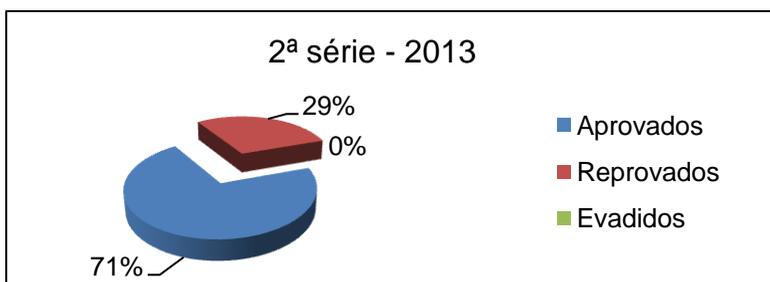
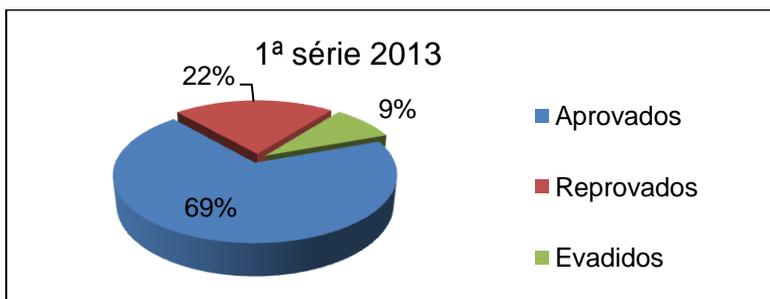
Quadro 8 – NÚMEROS ABSOLUTOS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO NAS 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA LBO - 2013

2013				
	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Total
1ª série	78	25	10	113
2ª série	27	11	0	38

Fonte: Atas de conselho de classe final da Escola LBO -2013

Estes dados estão expressos nos gráficos a seguir:

Gráficos 4-5 – PERCENTUAL DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO NAS 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA LBO - 2013.



Fonte: Atas de conselho de classe final da escola LBO - 2013

A retenção de estudantes no ensino médio, como indicado nas problemáticas iniciais desta pesquisa aponta um padrão não linear, visto que as variáveis que incidem sobre o ingresso de

estudantes no primeiro ano e sua progressão às séries seguintes dependem, além dos aspectos curriculares e avaliativos, também de deliberações oficiais que incidem sobre a dinâmica da escola. Um exemplo de política educacional que reflete diretamente nos dados da escola é a política de correção de fluxo.

As tentativas para resolver o histórico problema das multi-repetências que geram a defasagem idade-série não são novidade. Já em 2002, Barbosa, Hanff e Koch apontam a implantação de uma política nacional visando correção de fluxo, através da criação de classes de aceleração, que visavam melhorar as condições para recuperação de estudantes em situação de defasagem de aprendizagem e distorção idade-série. Questiona, no entanto, a forma como essa política era concebida e os pressupostos para sua execução, bem como o “[...] restrito enfoque configurado ao fracasso escolar, na pedagogia das classes de aceleração.” (BARBOSA; HANFF; KOCH, 2002, p. 31- 42) apontando a necessidade de um maior debate sobre a temática, numa perspectiva de inclusão.

Em 2012, a Secretaria da Educação de Santa Catarina criou o “Programa de correção do fluxo idade/série: recuperação dos saberes”, dirigido a estudantes com defasagem escolar, que tinha como um de seus objetivos possibilitar-lhes o ingresso no ensino médio no ano subsequente. A correção de fluxo foi definida como um dos objetivos da escola no ano de 2012, como consta na Ata nº 01/2012 e que dispõe sobre a

Implementação do programa “correção de fluxo” para alunos com defasagem idade serie “visa: corrigir o fluxo idade serie de cem por cento dos estudantes do ensino fundamental; recuperar os saberes que possibilite terminalidade desse contingente no ensino fundamental e ingresso no Ensino Médio com condições de aproveitamento. Irão participar do programa todos os alunos com 13 anos ou mais. (SANTA CATARINA, 2012).

A direção da escola afirma que o número de estudantes das séries do ensino médio foi alterado significativamente em 2013, pelo ingresso dos estudantes que vieram das turmas de correção de fluxo no ensino fundamental. Por esse motivo, em

2013 houve mais turmas de primeiro ano, que evidenciaram o afunilamento (redução) na série seguinte. Este fato permite supor que expressiva parcela de estudantes normalmente não chega ao ensino médio, ficando retida no ensino fundamental.

Observando os dados expostos no quadro 6, constatamos que no ano de 2013 há um número atípico de matrículas no 1º ano do ensino médio. Índices encontrados nas atas de conselho de classe e na fala de alguns professores mostram que há relação direta entre a implementação do programa de correção de fluxo e o aumento de estudantes que ingressaram nessa etapa de escolarização. Ao analisar os índices de reprovação e evasão dos estudantes das turmas oriundas da correção de fluxo é possível observar que atingem mais de 30% podendo, como Hanff (2007, p. 46) compreender que “[...] mesmo obtendo avanço nas relações com o saber escolar, esses alunos, ao almejarem a continuidade dos estudos, acabavam obrigatoriamente retornando às classes regulares, sendo submetidos às mesmas regras que os fizeram fracassar anteriormente.”

Quadro 9 – NÚMEROS ABSOLUTOS DE MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO MÉDIO, POR SÉRIE, DA ESCOLA LBO - 2013 - 2014

-	2013	2014
1ª série	113	-
2ª série	38	66
3ª série	37	21

Fonte: Atas de conselho de classe final da Escola LBO - 2013

O fluxo observado nessa análise, pontual nos dois anos analisados, apresenta um padrão que indica uma diminuição absoluta de alunos entre o primeiro e segundo anos e entre segundo e terceiro anos e que delinea o afunilamento evidenciado no processo preliminar à pesquisa.

Supondo que todos os estudantes que reprovaram no 1º e 2º ano, em 2013, tenham se matriculado no ano seguinte (fato que não se efetiva), existe um significativo número que não estão

incluídos em nenhuma das categorias analisadas, estudantes que não constam nos registros oficiais.

A reprovação só faz sentido quando compreendemos que a escola estabelece um modelo classificatório e excludente, onde os estudantes são categorizados e hierarquizados de forma a se enquadrarem nos postos sociais aos quais estão fadados. A escola seriada, de certa forma, subentende a necessidade de uma relativa homogeneização, visto que

[...] transmitir igualmente para todos exige manter o público disciplinado e afastado, numa relação determinada pelos lugares que cada um ocupa na organização, de modo que os alunos façam as mesmas coisas ao mesmo tempo e cumpram as mesmas regras e exigências, num mesmo ritmo. (SAMPAIO, 2004, p. 206).

Observa-se que, no sistema escolar vigente, a responsabilidade pela aprovação ou reprovação é considerada um fator individual, via de regra registrando uma perspectiva de culpabilização dos sujeitos, tanto pela escola quanto pela sociedade. A questão da não aprovação foi discutida no grupo focal e as opiniões corroboram essa perspectiva: “*Quem reprova é porque não se dedicou*” (JÚPITER, 2014).

Os estudantes, quando questionados sobre porque reprovam, afirmam ainda: “*Saía mal nas matérias, não estudava, não conseguia aprender*”. (TERRA, 2014). Nessa fala emerge um novo conceito, que indica a limitação da análise de atribuição de culpa individual, pois embora a estudante indique a apropriação dessa lógica, ela afirma que “*não conseguia aprender*”. Ainda que esteja colocando o não aprender como uma incapacidade sua, aponta que “*não conseguia*”, e isso demonstra que o ‘não conseguir’ transcende sua disposição e empenho, visto ter relação expressa com a ação docente. O problema da não aprendizagem também é descrito por MERCÚRIO “*eu reprovei porque não entendia, perguntava de novo e não entendia.*” (MERCÚRIO, 2014).

Conforme aponta Charlot (2001, p. 24): “[...] a questão das práticas das escolas e dos docentes é muito importante. Quando

o estudante não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso.”

O estudante SATURNO (2014) descreve o sentimento que está relacionado à reprovação “*Você vê que vai todo dia pra escola e não tá aprendendo. Eu não entendia as matérias. O professor explica tudo de novo e tu não entende.*” Nesta fala fica evidente que os estudantes percebem que a repetição não é um caminho para a aprendizagem.

A esse respeito, pode-se relacionar com a constatação de Sampaio (2004, p. 89), que

[...] repetir uma série não significa, necessariamente retomar a série ou o momento em que se originaram as dificuldades [...] mesmo quando os alunos ficam retidos logo que os problemas aparecem, não se encontram indícios de propostas ou tentativas de sua superação, pois a única opção é a repetição de série, ou seja, repetição da transmissão e exercitação de todos os conteúdos, assimilados e não assimilados, sem que seja promovida uma nova relação de ensino, voltada às condições de aquisição dos alunos com dificuldades.

Na dinâmica que define a aprovação ou reprovação, surge outra categoria, a repetência. O estudante que não for considerado apto, ou não detentor dos pré-requisitos necessários para prosseguir as etapas seguintes de escolarização deve permanecer na etapa atual (série), repetindo quantas vezes forem consideradas necessárias, até que obtenha condições para avançar ao níveis subsequentes, caracterizando o processo de repetência.

É necessário que se faça a distinção entre reprovação escolar e repetência. A reprovação escolar, resultante do processo de avaliação e da constatação de que o estudante não atingiu os objetivos esperados para a etapa de estudos é (ou deveria ser) um fato pontual, que traz como consequência, normalmente, a repetência. Já a repetência é um processo vivenciado por estudantes, vinculado à constituição da escola seriada, se configura quando o estudante que reprovou efetua sua matrícula em uma instituição de ensino, no período letivo

subsequente, na mesma etapa na qual foi designado a permanecer (HANFF, 2007).

Para se manter na escola, apesar da história de reprovação ou sucessivas reprovações (repetência) o estudante, munido da construção simbólica da importância e necessidade da conclusão do ensino médio para o seu futuro, desencadeia a constituição de outra categoria - a insistência. Mesmo quando constatam que *“Cansa fazer a mesma série duas vezes, aí tu pensa em parar de estudar”*, muitos insistem e continuam a frequentar a escola, pois *“sem estudo não somos nada”* (URANO, 2014).

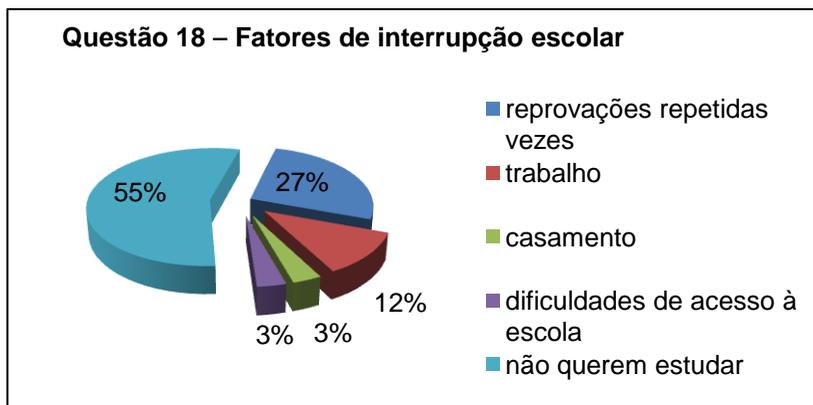
Ao analisar situações análogas a esta, HANFF (2007, p. 205) considera que,

[...] para muitos alunos a mobilização, a vontade de estudar e permanecer na escola, nem sempre foi reconhecida pelos professores. Eram as próprias dificuldades enfrentadas que os levavam a momentos de superação e envolvimento com a escola. [...] mesmo com a intensificação das dificuldades e a probabilidade de ocorrência de novas reprovações, buscavam táticas que os fizessem superar as dificuldades.

A insistência em continuar na escola demonstra indícios que, apesar de complexos mecanismos de exclusão que incidem sobre esses estudantes, estes continuam persistindo apesar das expectativas de fracasso e de alguma forma encontram sentido nessa jornada.

Evasão pode ser definida como o afastamento e/ou abandono do educando do sistema formal de ensino no qual era estudante, sem solicitar transferência. Os motivos que levam os estudantes a interromperem o processo de escolarização, no ensino médio, são múltiplos. Nesse sentido, a realidade do local estudado, tanto no diálogo estabelecido no grupo focal, quanto nas respostas ao questionário, ganhou destaque as sucessivas reprovações, a necessidade de trabalho, e a falta de sentido dessa etapa de escolarização traduzido na categoria de “não querem estudar”.

Gráfico 6 – FATORES DE INTERRUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA LBO - 2014



Fonte: Autora, 2014.¹⁵

Para SOL, pai de um aluno que saiu da escola quando cursava o 1º ano do ensino médio, o filho saiu da escola em função das reprovações sucessivas: *“eu incentivava bastante mas ele não quis. Reprovou duas ou três vezes e saiu. já não quis mais.”* (2014). Nesta fala, temos um exemplo claro de inúmeras situações em que os estudantes, muitas vezes após sucessivas reprovações, não retornam à escola e nem dão continuidade aos estudos. Esses estudantes compõem o que se convencionou registrar estatisticamente como “evasão escolar”.

A evasão foi um ponto controverso de análise nas entrevistas e instrumentos aplicados junto aos estudantes e professores. A atual assistente educacional afirma, categoricamente, que não existe evasão na escola, e argumenta que a partir do momento que se implementou a obrigatoriedade do ensino básico a evasão deixou de existir. Ressalta ainda que *“depois do bolsa-família, não existe mais evasão porque eles tem que estar na escola.”* (CORDÉLIA, 2014). Quando questionada sobre estudantes do ensino médio que pararam de estudar, ela afirma que uns pediram transferência, e outros já eram maiores de 18 anos e nesse caso a escola não podia fazer nada se o estudante decidiu parar de estudar.

¹⁵ Questionários aplicados a estudantes da Escola LBO, em 24/04/2014.

Nessa mesma conversa foram levantados outros pontos importantes como a percepção dos professores sobre a “*mudança no perfil do estudante que cursa o ensino médio*”. Pergunto a TITÂNIA (2014) se ela percebe alguma mudança no ensino médio a partir do início da efetivação de sua obrigatoriedade. Ela afirma que sim, pois

[...] antes os estudantes que vinham eram mais interessados, eles corriam mesmo atrás, vinha quem realmente queria, davam jeito, pagavam passagem... Agora que todos tem acesso parece que eles não têm vontade, não têm interesse. Vejo que mudou muito o perfil dos estudantes aqui da escola. Agora eles vem porque tem que vir, porque são obrigados, não que realmente queiram estar aqui.

Esta fala reflete a interpretação feita sobre o acesso ao ensino médio de jovens que até bem pouco tempo tinham esse direito negado. Já para TITÂNIA (2014), a evasão foi erradicada no ensino fundamental, e diminuiu drasticamente no ensino médio, ocorrendo atualmente só um ou outro caso isolado, que a escola tem que se envolver para buscar resolver. Na opinião manifestada pelos professores, no entanto, 88% dos entrevistados afirmam haver evasão nas series que atuam, embora esse dado possa apresentar uma contradição, visto afirmarem, de forma unânime, que os estudantes que reprovam em suas disciplinas voltam no ano seguinte.

Esse dado poderia levar à conclusão da desvinculação entre reprovação e evasão escolar, mas pais e estudantes manifestam opiniões no sentido oposto, demonstrando haver uma clara relação entre elas.

Durante o grupo focal foi possível perceber que a reprovação tem uma clara associação com a aprendizagem e esta por sua vez com o método. Um dos estudantes destaca que “*Eu já parei de estudar. (por quê?) Porque não entendia nada que ensinavam. Era muito chato.*” (SATURNO, 2014). Também pode-se perceber uma relação mútua entre a interrupção e a reprovação como destacado por outra estudante “*Eu reprovei porque eu parei antes, os professor não explicam direito quando a gente pede.*”(LUA, 2014).

Aqui se percebe outro fato, o da interrupção. A aluna afirma que parou de estudar, e por isso reprovou, embora indique que o parar esteja intrinsecamente relacionado com a não aprendizagem, e provavelmente essa foi a maneira utilizada pela estudante para evitar uma eminente reprovação. No questionário preenchido pelos estudantes, 15% assumem já ter interrompido os estudos alguma vez.

A fala de LUA também pode indicar outras relações, como a reprovação por não frequência. A controvérsia sobre os índices de evasão muitas vezes se estabelece porque esses dados são encobertos por outros, como os de transferência ou mesmo de reprovação. O estudante que, ao final do ano, para de frequentar a escola, não é incluído na contabilidade dos evadidos, e na hora de computar seu desempenho, é considerado reprovado por falta. Por outro lado, estudantes que precisam trabalhar durante o dia, pedem oficialmente transferência para outras escolas, mas nunca chegam a frequentá-las.

Esse entendimento apresentado pelos estudantes encontra apoio nas categorias elencadas por Ferraro (1999), que ilustram as implicações da cultura do fracasso escolar¹⁶ na vida dos sujeitos que acessam e, eventualmente, abandonam a escola. A exclusão na escola vai além das barreiras impostas pelo currículo e pela concepção de avaliação classificatória. Pensando a escola objeto desta pesquisa, percebe-se que ela não atende as especificidades dos sujeitos do campo e, mais, da forma com que se organiza, pouco contribui para a inclusão social desses sujeitos.

Questionados sobre os motivos que conduzem à reprovação e à exclusão da escola, os jovens participantes do grupo focal relatam dinâmicas internas que apontam outras formas de exclusão na escola, para além dos mecanismos de reprovação e repetência enfatizados por Ferraro (1999).

SATURNO afirma,

Algumas vez tem muita folia de viagem, aí os que nasceram em berço de ouro vão. Os outros não podem. As vez os que tem

¹⁶ "A palavra fracasso escolar tem envolvido múltiplos significados, objetivos e subjetivos, que dificultam as formas de estudo e as análises." (HANFF, 2007, p. 67).

vontade de ir que queriam ir não podem. Aí eu vejo que eu to ali que nem os outros, mas só que eu não sou igual a eles. (2014)

Evidencia-se, assim, a grande distância entre universalização do acesso e democratização do ensino, principalmente no campo e nos espaços marginais. No próprio PPP da escola há previsão de atividades educativas como “projetos viagens de estudos”. Questiona-se se essas viagens a que SATURNO se refere são oferecidas a todos os estudantes, independente de suas possibilidades econômicas. Parece-nos que não e, dessa forma, é de indagar se realmente têm cunho educativo e inclusivo.

A respeito dos motivos para reprovação, LUA (2014) considera que: *“Uns reprovam porque não tem vontade, outros é porque perdem muita aula porque não tem uniforme. Quem não tem uniforme não pode entrar na escola. Quem não pode comprar, aí a gente perde várias matérias”*. Percebe-se, a partir dessa fala, que os sujeitos estão na escola, têm direito a matrícula, mas as condições de permanência são abissalmente diferentes. Ao que parece, as instituições escolares não avançaram no sentido da democratização da educação básica. Não foram historicamente pensadas para receber/incluir os sujeitos das classes populares, muito menos os sujeitos das classes populares do campo.

Nessa ciranda da culpabilização dos sujeitos, muitas vezes a escola demonstra pouco entendimento da realidade objetiva de quem a frequenta. Chama atenção o fato de que LUA (2014), na oportunidade de realização do grupo focal, um dia frio do mês de maio no qual os termômetros não marcavam mais que 10°C, havia se deslocado de moto até o local onde realizamos nossa conversa, calçando sandálias.

Quando questionada se não estava com frio, com os pés de fora, ela respondeu simplesmente que o tênis estava molhado. Isso, além de demonstrar a naturalidade com que reconhece possuir apenas um par de calçados fechados, permite inferir a possibilidade concreta de que para alguns estudantes do campo possuir apenas um exemplar do uniforme não é uma exceção.

A escola LBO em seu PPP aponta como um dos deveres dos estudantes “apresentar-se na Escola Luiz Bernardo Olsen

devidamente uniformizado”. Para a escola isso em si não é considerado um fator impeditivo, pelo contrário, o uso do uniforme é defendido pela direção e grupo de professores como uma alternativa para minimizar a exclusão, visto ter a pretensão de “nivelar as diferenças”.¹⁷

Por outro lado, dentro da própria sala de aula há diferenciação entre quem mora na vila e quem vem das comunidades rurais. Os estudantes relatam episódios de exclusão velada, como na fala do estudante MERCURIO (2014): *“Eu já pensei em parar de estudar, porque é chato. Os colega tratam a gente diferente alguns tratam melhor que os outros, mas nos tratam diferente”*. Na mesma linha, TERRA (2014) percebe que sofreu discriminação por ser do assentamento, pois *“os outros estudantes se achavam “mais superior” que nós”*. A fala da estudante remete à consideração apontada no primeiro capítulo, em que professores da escola diferenciavam “eles” e “os nossos”, ao se referir aos estudantes oriundos dos assentamentos, além das falas dos alunos, em relação a alunos do campo como “moram no meio do mato”, também já destacada anteriormente. Aqui se constata uma contradição com os aspectos apontados no PPP, no que se refere aos princípios da educação e aos sujeitos da escola, visto que nestas falas aparece um sujeito concreto, que tem uma realidade concreta, e que não é aquele idealizado pela escola.

É importante não perder de vista que a exclusão não é uma questão pontual, nem se restringe apenas à ação escolar. A sociedade em que estamos inseridos é uma sociedade excludente, e a prática cotidiana derivada do senso comum dos indivíduos igualmente é excludente. Encontrar meios para superar a exclusão “na e da escola”, implica, em primeiro lugar, em reconhecer nossas próprias práticas como excludentes, e isso não é uma tarefa de fácil solução.

¹⁷Cabe destacar que aqui não estou pretendendo julgar a escola, mas compreendo que, da forma como está limitada em sua capacidade de organização e alcance da realidade dos sujeitos que a compõe, esse fato (dificuldade de aquisição do uniforme) não chega até a instituição como um problema.

2.3.3 O significado do ensino médio para os estudantes da escola Luis Bernardo Olsen

Compreender o significado (ou a falta de) do ensino médio para os sujeitos desta pesquisa é uma tarefa complexa e depende de muitas variáveis (sociais, econômicas, culturais, a história de vida dos sujeitos, a construção simbólica sobre a função da escola, entre outros). O sentido que é atribuído pelos jovens tem aproximações e distanciamentos com o significado expresso pelas instâncias governamentais, pelos professores, escola e pais. Enquanto apresentam proximidade de compreensão quanto à finalidade de conseguir um emprego de preparação para o mercado, pais e alunos dão ênfase ao significado social e simbólico de completar o ensino médio. As definições legais que apontam como finalidade dessa etapa a consolidação de cidadãos críticos, nem mesmo é percebida pelos estudantes e pais como efetivamente um objetivo.

SATURNO (2014) resume sua impressão sobre essa etapa da escolarização afirmando que: *"No fim a gente estuda só pra ter Ensino médio, porque os emprego (sic) vão pedi o certificado"*. Fica evidente na fala do estudante que, independente das redes de significado social e/ou cultural que possam representar o ingresso e permanência no Ensino Médio, a motivação tem um cunho objetivo, fortemente marcado na questão da produção material da subsistência, o trabalho. A preocupação com o trabalho, nesse contexto, "é uma questão de realismo, o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma, e para ter um diploma, se deve passar de uma série para outra [...]" (CHARLOT, 2002, p. 26).

Nesse sentido, o discurso de certificação ganha força porque se apresenta como a justificativa latente para muitos dos jovens do campo permanecer no Ensino médio. A fala de URANO (2014) reitera essa impressão: *"O que importa é concluir, te o certificado do ensino médio (sic)"*. No entanto, embora a investigação esteja voltada para a realidade da escola e dos sujeitos do campo, a constituição urbanocêntrica da escola em questão e, mais que isso, do sistema escolar vigente, impele esses estudantes - que pertencem a outro espaço de construção simbólica e social - para o trabalho na cidade.

JANO (2014) destaca que: “*Até mesmo pra conseguir qualquer serviço, se você não tiver o ensino médio você não pega um emprego adequado[...]*”, provavelmente se referindo a emprego na cidade.

A valorização da certificação esta relacionada ao fato de existir uma exigência pela conclusão dessa etapa de ensino. No entanto, a exigência não é feita para fins de trabalho no campo. O trabalho na agricultura não exige certificação, em muitos aspectos exige conhecimento, mas não certificado. Pode-se inferir que o objetivo dos estudantes em cursarem o ensino médio traz em si a esperança de ascensão social e isso está intrinsecamente relacionado a “ser alguém na vida”. Neste caso, ser alguém na vida representa os padrões de ascensão e trabalho tipicamente urbanos.

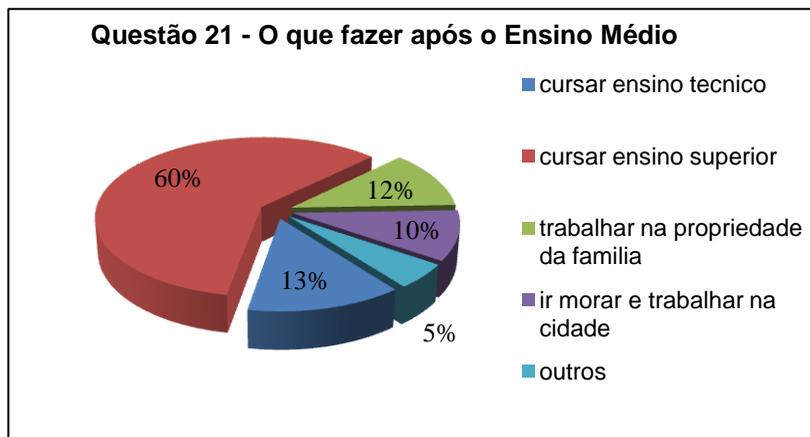
Não existe questionamento nem dos estudantes, nem da escola, sobre qual é, efetivamente, a necessidade de certificação. Portanto, ficam as perguntas: Será função dessa escola em particular, que pertence a um espaço específico, certificar os jovens para o trabalho? Para que trabalho? Existe trabalho que exija a certificação para todos esses jovens? O que condiciona a permanência ou o êxodo desses sujeitos do campo?

O discurso da certificação não tem origem na escola, tampouco nos educandos. Ele é resultado de um sistema de produção, um ideal de qualificação que não garante qualidade de ensino. Fábricas e indústrias (como, por exemplo, os certificados ISO para as empresas) e diversas políticas internacionais, incluem como política de responsabilidade social, o certificado de ensino médio. Embora não seja novidade, esse discurso tem se estabelecido de forma concreta, mas não diz respeito a ter ou não conhecimento ou certificado, constitui-se, efetivamente, em novos mecanismos de seleção mercadológica.

O discurso de certificação nesse caso é reforçado e muitas vezes validado pela escola. De acordo as diretrizes curriculares nacionais o ensino médio deve possuir caráter de terminalidade, minimizando a ideia de ser apenas uma etapa preparatória para níveis de ensino superior. Todavia, sua estrutura ainda o configura como uma etapa intermediária do processo escolar, reproduzindo um caráter propedêutico. Alguns estudantes confirmam essa percepção. FEBE (2014) declara que, na sua opinião, o objetivo do Ensino médio é

“preparar para a faculdade”. Para JANO (2014) consiste na “preparação para um estudo superior”. Os dados obtidos na pesquisa com os estudantes ilustram essas intencionalidades.

Gráfico 7 – PERSPECTIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO ESTUDANTES DA ESCOLA LBO – 2014



Fonte: Autora, 2014.¹⁸

Percebe-se que a absoluta maioria dos estudantes destaca a continuidade dos estudos como o ideal a fazer após a conclusão do ensino médio. Mas é a questão do trabalho que emerge constantemente na fala dos estudantes, como principal anseio. Embora a Lei 9394/96 disponha como finalidades do ensino médio “[...] 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.” (BRASIL, 1996), na prática, essa preparação é interpretada de forma subjetiva, cabendo à escola desenvolver competências e aptidões necessárias ao trabalho.

SATURNO (2014) sintetiza essa complicada relação entre desenvolver competências e assumir o compromisso com a preparação para o trabalho afirmando que

¹⁸ Questionários aplicados a estudantes da Escola LBO, em 24/04/2014.

Acho que não vai usar nada do que ensinam, tu vai achar um trabalho e não vai usar o que tu aprendeu na escola Mas o ensino médio é assim... mesmo que no emprego tu não use o que tu aprendeu, mas tu vai tá preparado pra aprender lá.

Embora fique claro, a partir das falas registradas, que essa etapa de ensino não prepara objetivamente para o trabalho, e que os conhecimentos adquiridos dificilmente são considerados “úteis” para os desafios a serem enfrentados após sua conclusão, ainda hoje se mantém a visão historicamente construída de que a escola é capaz de, efetivamente, transformar a vida daqueles que por ela passam. As pessoas continuam a depositar no ensino médio a esperança de que, com sua conclusão, poderão almejar “um futuro melhor”, sentimento traduzido na fala de SOL (2014)

Quem tem estudo vai pra frente. Eu incentivo sei por mim, a gente sem estudo não faz nada. É que nem cachorro lavajero, sem documento, sem dono. Aí eu incentivo ela (a filha que ainda está estudando) pra ir pra frente. Que se levante pra cima, que a gente vai no emprego, a primeira coisa é o estudo segundo terceiro grau. se tem, se não tem, que se vire.

Emerge nessa fala o significado social atribuído à escola, que encontra correspondência com a afirmação de Charlot a propósito da lógica realista que preconiza a necessidade de,

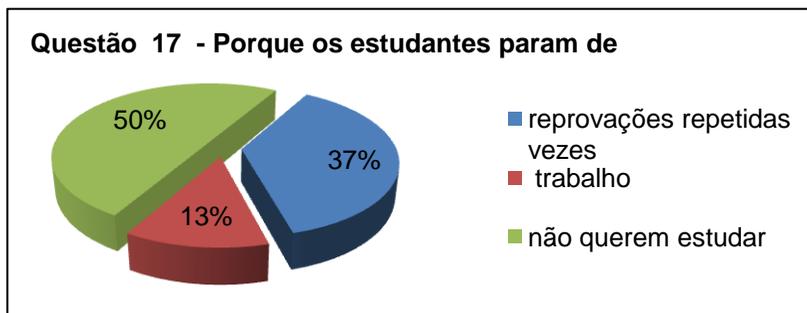
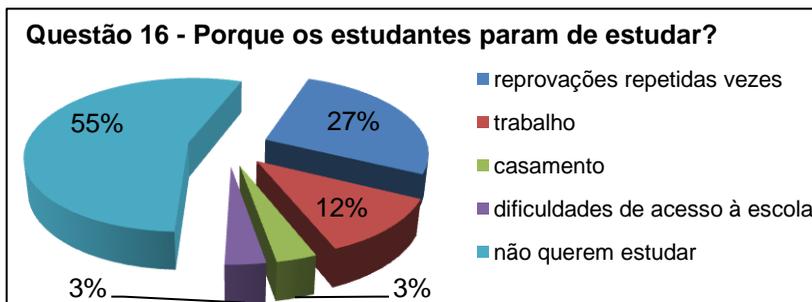
[...] ter um diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal [...] para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido na escola. (CHARLOT, 2002, p. 27).

Na construção simbólica do significado da escola e do ensino médio se destaca nas falas dos jovens a categoria “ser alguém na vida”. Cabe, então, questionar qual a concepção de

“ser alguém” que tanto esses jovens almejam. Se considerarmos o sentido semântico de que alguém seja sinônimo de pessoa, poderíamos inferir que os jovens negam ou duvidam da sua condição de pessoa. No entanto, não creio que seja bem esse o sentido, já que a ideia de “ser alguém na vida” está intimamente ligada ao alcance de certos padrões, como estabilidade financeira, status social, ou outros modelos difundidos pela mídia e pelos valores construídos nessa sociedade de classes, onde a grande massa de trabalhadores almeja um status a que muitos não terão acesso.

Quando questionados, estudantes e professores, sobre o motivo de existir estudantes em idade escolar que estão fora da escola, esses estudantes são percebidos como aqueles que não querem estudar.

Gráficos 8-9 – MOTIVOS QUE LEVAM À EVASÃO ESCOLAR, SEGUNDO PROFESSORES E ESTUDANTES DA ESCOLA LBO – 2014



Fonte: Autora, 2014.¹⁹

¹⁹ Questionários aplicados a estudantes da Escola LBO, em 24/04/2014.

Como pode ser percebido a partir da análise dos gráficos 8-9 (questões 16 e 17) tanto estudantes quanto professores consideram que o principal motivo para haver jovens que interrompem os estudos é por que eles “não querem estudar”. Considero que essa afirmação pode ser observada sob duas perspectivas diferentes, embora possivelmente estejam, em muitos casos, relacionadas. A primeira diz respeito ao limite explicativo expresso pelos participantes da pesquisa sobre as interfaces da evasão escolar, e aqui está presente novamente a categoria apontada por Ferraro (1999) sobre a exclusão da escola. A segunda perspectiva faz pensar que aquilo que é percebido como “não querer”, em muitos casos, está intrinsecamente relacionado com a falta de sentido da escola para esses sujeitos. Afinal como afirma Charlot (2002, p. 26), ao se referir a falas com esse mesmo teor²⁰, em pesquisa realizada na França, “[...] eles estão reclamando porque não existe uma aventura intelectual”. Talvez, para esses jovens, não exista efetivamente a construção de significados sobre o que se aprende na escola e sua correlação com a realidade.

Nesse sentido, chama a atenção o fato dos jovens, ao tentar explicar o sentido do Ensino Médio, projetar para o futuro a expectativa que carregam, sempre respondendo é “pra ter um emprego”, “pra continuar os estudos”, “pra ser alguém na vida”. Isso indica um limite explicativo, pois a ideia do sentido é o de vir a ter um sentido um dia, não reconhecendo as relações que se constituem no agora.

²⁰ “[...] a escola é sempre a mesma coisa, é sempre igual, não se aprende nada” (CHARLOT, 2002, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O longo processo de democratização da educação em nosso país, até pouco não incluía o ensino médio como etapa obrigatória na escolarização. Esta obrigatoriedade somente veio a ser efetivada na legislação brasileira a partir de 2013. A alteração das bases legais, no entanto, não representa garantia de efetivação. Quando estendemos nosso olhar para as demandas escolares dos estudantes do campo, é evidente a distância entre o arcabouço legal e normativo e a realidade vivenciada pelos sujeitos.

Neste estudo é evidente que o ensino médio, principalmente o que se refere às comunidades rurais, ainda é um projeto de difícil acesso. As escolas que atendem este nível de ensino estão situadas nos núcleos urbanos dos municípios, distantes geográfica e socialmente dos jovens que residem nas comunidades rurais. Vários elementos analisados nos documentos escolares (relatórios e atas de conselhos de classe) e nos depoimentos dos estudantes e professores indicam que as sucessivas reprovações, a repetência, a falta de perspectiva futura e o preconceito social interferem diretamente na permanência e continuidade dos estudos.

No caso específico da escola LBO, é importante perceber que as informações coletadas fornecem elementos para dar visibilidade ao que normalmente fica ocultado nas estatísticas oficiais, como a situação dos alunos que deixam de se matricular na série subsequente e não estão incluídos nas estatísticas de evasão escolar.

Deste modo, desvelou-se a necessidade de elaborar uma “estatística paralela”, que diz respeito às lacunas e à distância significativa entre os dados oficiais (nacionais, estaduais, municipais e da própria escola), e que não dão conta de retratar a realidade escolar e social dos sujeitos, principalmente dos jovens moradores dos assentamentos que representam metade dos estudantes da escola. Esses dados desvelam que a interrupção dos estudos no ensino médio é maior do que o apresentado. Ao pesquisar as atas de conselhos de classe finais foi possível construir tabelas que apontam os indicadores de evasão e reprovação maiores do que os relatórios oficiais apresentam.

A partir da análise das falas de estudantes e professores pode-se identificar uma conjuntura que potencializa os processos de exclusão que contemplam as categorias elencadas por Ferraro (1999), de exclusão “na e da escola”, já discutidas no desenvolvimento deste trabalho. Percebe-se a presença de outras formas de exclusão, como a cristalização de preconceitos que atingem os estudantes do campo e, principalmente, os estudantes oriundos dos assentamentos da reforma agrária.

O preconceito aos sujeitos do campo tem de ser superado. Na escola Luiz Bernardo Olsen (LBO), embora possa parecer contraditório, considerando que a maioria dos sujeitos são oriundos do campo, esse tipo de preconceito é recorrentemente relatado pelos estudantes. Essa questão é de construção cultural, visto ser inerente a um modelo de sociedade que posiciona o campo como um espaço inferiorizado, e a reprodução desse discurso se deve à identidade pseudourbana de uma localidade que não tem clara a produção de sua identidade nas suas especificidades. Esses preconceitos observados, que ainda estão arraigados na sociedade, no local e na escola, se configuram de uma maneira extremamente perversa, visto que, como a escola não é destinada para o campo, os alunos não conseguem ver sentido o significado nessa Escola.

Os mecanismos de exclusão dentro do espaço escolar necessitam de uma atenção especial, e devem ser desvelados, principalmente quando consideramos que, sob muitos aspectos, são naturalizados. Muitas vezes esses mecanismos não são percebidos, pela incorporação da perspectiva da culpa individual dos sujeitos, resultado da internalização de uma concepção social que nega existência da exclusão, mas que vem cotidianamente sendo reafirmada.

É importante destacar os processos de exclusão na escola (FERRARO, 1999), quais sejam a reprovação e as múltiplas reprovações, que configuram a repetência, e a consequente defasagem idade/série, subsidiários de uma determinada visão de currículo, de aprendizagem e de avaliação, constituem mecanismos que, pela sua naturalização, parecem inerentes à estrutura escolar, mas cujo impacto na vida dos sujeitos não é levado em consideração. Além disso, revelam indícios concretos do processo fictício de democratização da escola, principalmente ao se considerar lentidão no processo de superação da demanda

histórica de universalização do ensino médio e a ideia difundida sobre democratização tendo como única via a questão do acesso. Se enaltece a disposição de vagas no ensino médio, como se fosse a efetivação de uma política de educação inclusiva, sendo que a análise das realidades, especialmente do campo, aponta que colocar os indivíduos na escola não é garantia de suprir a defasagem e incluí-los socialmente.

Este trabalho, ao identificar e procurar compreender as categorias analisadas, não esgota as potenciais causas da exclusão “na e da escola”. Considerando a interdependência entre o sistema educacional e seu contexto de atuação, outros fatores, externos ao cotidiano e às práticas escolares adentram a escola e condicionam muitas de suas limitações. A permanência com sucesso dos jovens do campo na escola de ensino médio pode passar, além dos fatores já apontados, pela questão das condições objetivas de produção da sobrevivência, do trabalho e do transporte, entre outros. As características deste estudo e o recorte trabalhado não oportunizaram o aprofundamento dessas categorias que, certamente, se configuram como temáticas para estudos posteriores.

Não basta, pois, democratizar o acesso, é preciso internalizar a necessidade de uma reflexão que busque o equilíbrio entre a adoção de políticas públicas de universalização do ensino médio formal, e as necessidades próprias das comunidades, fugindo de uma perspectiva homogeneizadora, e contemplando as especificidades dos diferentes espaços sociais onde se incluem as escolas e os estudantes. Sem dúvida, a democratização passa pela garantia do acesso, mas vai além, e somente se concretiza com a permanência com sucesso desses estudantes. Aqui se faz imprescindível questionar, qual o sentido da escola de ensino médio para os jovens? Para que e para quem ele é estruturado?

A análise dos documentos escolares permitiu perceber que o PPP não responde às demandas efetivas da comunidade à qual se destina, haja vista que carece da construção da identidade da escola, do reconhecimento tanto da instituição como escola do campo, quanto dos sujeitos como sujeitos do campo. A falta dessa identidade fica evidente quando se percebe que o PPP é a tentativa de costurar um diagnóstico superficial e generalizante do contexto onde se insere, com fragmentos de

legislação e de propostas pedagógicas emanadas das instâncias de governo.

A percepção dessas fragilidades, no entanto, permite identificar possibilidades objetivas de superação, por parte da escola. Mesmo que este estudo exploratório possa ter colocado em evidência contradições e limitações na dinâmica escolar, isto não significa que a escola seja um espaço estéril, sem possibilidades de se constituir como espaço efetivo de produção de sentido. Talvez a Universidade possa levar uma grande contribuição à escola, por meio de políticas de formação continuada dos educadores, auxiliando no reconhecimento e na qualificação da relação da escola com a vida no campo, de forma a imprimir novos sentidos ao trabalho pedagógico.

Superar a abordagem individualista fortemente presente na escola, por diversos motivos, sejam eles culturais, históricos, seja pelas limitações da formação e recrutamento dos professores, seja pelo modelo de gestão pública adotado, ou pela reprodução de uma organização social hegemônica, permitirá desvelar o potencial transformador da escola. Isto não quer dizer que se considere a escola, sozinha, como responsável pela resolução de todos os problemas sociais, como muitas vezes lhe é atribuída.

Indicar a necessidade de se constituir uma cultura de reflexão coletiva na escola, que proporcione a construção de sua identidade, a elaboração participativa de um projeto político pedagógico que contemple a realidade vivenciada, o cenário existente, e as projeções de ser humano e sociedade almejados, encerra possibilidades de corresponder às necessidades e expectativas dos jovens com relação à instituição, além de romper com a concepção imobilista que gera a perpetuação de um modelo escolar que a evolução da dinâmica social já tem superado.

A (re)construção de um sentido para o ensino médio do campo, a partir da instituição de sua obrigatoriedade, aponta a necessidade de redimensionar e ressignificar a participação coletiva dos sujeitos na elaboração do projeto de escola, de forma que, sem perder seu caráter universal, ela seja aderente às condições sociais, culturais e econômicas da comunidade, incorporando os saberes locais e desenvolvendo seu potencial transformador.

Emerge, então, a necessidade da escola definir a sua identidade enquanto escola do campo, coerente com os sujeitos e com a realidade na qual está inserida. A escola necessita, sem retroceder, resgatar-se como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de transformação da realidade, atuando com objetivos factíveis, em uma dinâmica que respeite seu ritmo particular, mas que, principalmente, nesse movimento de superação, tenha como eixo condutor o conhecimento e a clareza sobre a quem se destina, a quem e a que serve.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. **Be-a-bá dos MEC/USAID**. Rio de Janeiro. Edições Gernasa, 1968

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> acesso em: 30 mar 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art.4º e o inciso VI do art.10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm> Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 de mar. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. 2014.

BRASIL. **UFSC. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias,** 2008.

CARVALHO, J. S. F. Democratização do ensino revisitado. **Educação e Pesquisa.** [online]. 2004, vol.30, n.2, pp. 327-334 . disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200011&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 10 jun. 2014.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CUNHA, L. A. 2001. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; 2001.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez. 2003.

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

FREITAS, A. L. S. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, Maria T. **Escola, Currículo e Avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. , CIAVATTA, M. (Orgs) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC, 2004.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra – hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis, 2010, p., 19-46.

GONÇALVES, C.M.M.M. **Planejamento e Avaliação Educacional**. Florianópolis:, 2014. [mimeo]

HANFF, B. C. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental**: o difícil percurso para a continuidade dos estudos. 2007, 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

JUPITER, **Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butia**, 2014.

KUENZER, A. C. **Ensino de Segundo grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, Apr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2014.

LUA, **Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butiá**, 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MERCURIO, Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butiá, 2014.

MOLINA, M. C. *et al.* Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, n. 1 e 2 e v. 29, n. 1, p. 174–190, jan./2009 a jun./2010

MUNARIN, A. BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis, 2010, p., 19-46.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

Disponível em:

<portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen**. Rio Negrinho: 2014.

SATURNO, Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butiá, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOL, Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butiá, 2014.

TERRA, Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butiá, 2014.

URANO, Grupo Focal realizado em 28 de maio de 2014 com jovens do assentamento Butiá, 2014.

VASCONCELLOS, C. in FREITAS, A. L. S. F. Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.