

ANÁLISES DE INDICADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

João Paulo da Conceição **Alves** – UFPa

Ronaldo Marcos de Lima **Araújo** – UFPa

Doriedson do Socorro **Rodrigues** – UFPa

Agência Financiadora: Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (*FADESP*)

RESUMO

O trabalho analisa o fluxo do ensino médio em municípios da Amazônia brasileira, observando as variáveis reprovação, aprovação e abandono escolar. Com dados do INEP, e sob abordagens de ordem quantitativa e qualitativa desenvolvemos análises comparativas dos anos de 2002 e 2012, com destaque aos espaços rurais e urbanos. Os dados afirmam um ensino médio problemático nos centros urbanos, com a piora dos índices de fluxo na zona rural da Amazônia. Os estados do Pará e do Tocantins apresentam altos índices de reprovação em municípios longínquos dos centros urbanos. Destacamos a necessidade de políticas públicas que permitam uma formação integrada em correlação com ações que impeçam a juventude em idade escolar de entrar precocemente no trabalho, privando-a de uma formação totalizante e ampliada para suas vidas.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Amazônia; Ensino Médio; Ensino Médio Integrado.

ANÁLISES DE INDICADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o Ensino Médio na Amazônia, a partir de um diagnóstico analítico sobre essa etapa de ensino, apontando-se sugestões de ações de mudanças na sua organização nos municípios da Amazônia brasileira, de modo a corroborar com a melhoria da sua oferta e da sua qualidade na Região Amazônica.

Introdutoriamente compreendemos que a região amazônica constitui-se espaço marcado por uma rica diversidade natural e cultural, com a presença, contudo, de uma série de contrastes sociais. Ou seja, embora revele-se como uma região rica,

apresentando uma indústria em desenvolvimento, com duas metrópoles regionais além de outras cidades importantes, há ainda, nesses mesmos aglomerados urbanos, baixos índices de desenvolvimento humano e/ou social.

Outrossim, observa-se também nessa região, em termos de trabalho, contrastes em sua materialização, haja vista a convivência desigual entre ilhas de modernidade tecnológica relacionadas à industrialização ao lado de formas muito atrasadas de realização do trabalho. Ou seja, a tecnologia de ponta utilizada em empresas organizadas sob a égide do toyotismo convive, de forma conflituosa, com o extrativismo e com formas naturais de trabalho (ARAUJO e ALVES, 2013).

Neste contexto, visamos analisar, por município, alguns dados referentes ao fluxo do ensino médio nos municípios da Amazônia, considerando os maiores índices de aprovação, reprovação e abandono, por município.

Os dados foram obtidos a partir do INEP, com referência aos anos de 2002 e 2012, a partir dos quais foram feitas comparações, correlacionando as categorias relacionadas aos fluxos do ensino médio. A escolha pelos anos 2002 e 2012 foi feita primeiramente para compreender a (in) evolução do ensino médio na Amazônia, além de considerarmos a disponibilidade de dados no sítio do Inep no período em que a pesquisa foi realizada.

Como critérios utilizados na filtragem e análise dos dados, consideramos apenas os municípios que possuíam o ensino médio com pelo menos 50 alunos identificados no Censo Escolar feito pelo INEP¹ no período da pesquisa. Registramos ainda que trabalhamos somente com dados de escolas de ensino médio das redes estaduais e federal de ensino, que representam cerca de 90% do total de matrículas no Brasil e 93% na Região Norte.

Em nossas análises, foram desconsiderados os dados de aprovação, reprovação ou abandono, dos municípios que apresentaram percentuais de 0% ou 100%, pois, compreendendo as contradições do processo educacional brasileiro, os dados nessa forma podem revelar imprecisões ou descontextualizar a realidade das nossas escolas, sugerindo-nos equívocos em seus registros.

O trabalho apresenta-se estruturado em duas seções. Na primeira delas, elaboramos uma análise do ensino médio no Brasil, indagando-nos sobre sua dualidade no processo educativo destinado aos trabalhadores, advogando-se a necessidade de um ensino médio na perspectiva integrada. Na segunda seção, apresentamos os resultados da pesquisa referentes ao fluxo do ensino médio na Amazônia.

¹ Segundo o INEP, cerca de 98,43% das escolas brasileiras participaram da coleta de dados para o Censo Educacional do ano de 2013. Os maiores estados da Região Amazônica, Pará e Amazonas, tiveram mais de 99% de participação. In: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/mapa-das-escolas>. Acessado em 28/12/2013.

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A POSSIBILIDADE DE SUA INTEGRAÇÃO

Nessa seção apresentamos uma reflexão sobre o ensino médio no contexto brasileiro, observando sua função social, a partir do contraste entre os interesses dos trabalhadores e os do capital, a fim de se apontar uma perspectiva formativa oposta à dualidade que se tem empreendido para os sujeitos que vivem do trabalho, advogando-se uma formação integral.

Para tanto, o ensino médio, como consagrado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), constitui etapa de transição do ensino fundamental e a educação superior (BRASIL, 1996). Apresenta-se como última etapa da educação básica, tendo como funções, definidas no artigo 35 daquela Lei, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Mas o seu caráter de transição não significa que deva ser considerado como etapa de ensino cujas características são essencialmente de passagem, desprovidas de funções pedagógicas, curriculares e formativas específicas próprias (GOMES et al., 2011). Pelo contrário, deve ser compreendido sob o contexto das necessidades totais humanas e enquanto momento da educação básica que deve promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional dos sujeitos, necessária para a vida em comunidade.

No entanto, por ser a etapa da educação básica à qual se atribui uma responsabilidade pela preparação ao mercado de trabalho, o ensino médio tornou-se alvo privilegiado de políticas que visam à “necessidade” da escola readequar-se para atender aos novos requisitos do padrão de acumulação (OLIVEIRA, 2011), como observado principalmente a partir dos anos 1990, quando predominou na sociedade brasileira o ideário de que seria necessário um ensino médio que preparasse para a vida, mas entendida como inserção no mercado de trabalho, minimizando e aligeirando a formação dos trabalhadores.

Ou seja, essa preparação para a vida significa instaurar uma formação baseada em competências genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, na perspectiva da empregabilidade (GARCIA, 2012), deturpando-se a compreensão da realidade ao se colocar nas mãos do trabalhador

a responsabilidade pela busca do emprego, desconsiderando que no capitalismo vive-se uma crise estrutural de desemprego (FORRESTER, 1997).

E nessa perspectiva de se promover uma educação para a empregabilidade, para o mercado, tem-se advogado uma formação pautada em competências. Todavia, há de se entender que o caminho formativo norteado por competências² não corrobora para constituir um sujeito em seu sentido pleno, dominando um conjunto de conhecimentos enquanto unidade teórico-prática que lhe permita o exercício cidadão no mundo do trabalho, da cultura, da ciência, do desporto. Pelo contrário, inocenta-se a lógica do capital dos problemas sociais e das políticas que a sustentam, colocando nas mãos do trabalhador a culpabilidade pela sua não empregabilidade. Nas palavras de Frigotto (2004, p. 197), entendemos que:

É nesse contexto que a pedagogia das competências e da empregabilidade expressa, no plano pedagógico e cultural, a ideologia do capitalismo flexível, nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de “corrosão do caráter”, num contexto cujo “lema é: Não há longo prazo” (SENNETT, 1999). Uma ideologia que aumenta sua eficácia na medida em que efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um, e não da estrutura social, das relações de poder. Trata-se de adquirir o “pacote” de competências que o mercado reconhece como adequadas ao “novo cidadão produtivo. Por isso o credo ideológico reitera que a “empregabilidade é como a segurança agora se chama.

Diferente dessa posição formativa pautada em competências, compreendemos que o desafio colocado para esta etapa de ensino é de organizá-lo de modo suficiente, em quantidade e qualidade, para que todos tenham acesso e aproveitamento para desenvolver sua autonomia e suas amplas capacidades. Para isso, foi colocado em pauta, ainda no contexto do Governo Lula, o projeto do ensino médio integrado.

De fato, o Ensino Médio necessita de **uma nova postura pedagógica frente à realidade educacional**³, implicando o envolvimento docente nos debates sobre problemas sócio-político-econômicos que permeiam a realidade, o que pressupõe o combate à visão dualista que coordenou os projetos educativos voltados para a classe trabalhadora e a implementação de novas formas de integração entre objetos de conhecimento, sujeitos aprendizes e os mediadores desse intercâmbio, os docentes. Trata-se, assim, da construção de uma atitude pedagógica integradora por parte dos docentes e da escola de um modo geral (ARAUJO & RODRIGUES, 2010).

² Sobre a Pedagogia das Competências, cf. Araújo (2001).

³ Neste texto destacamos as condições pedagógicas para a construção do ensino integrado. Destaca-se, entretanto, o texto de Franco (2005), no qual são destacados sete pressupostos que devem orientar um ensino integrado: 1) um projeto de sociedade não dualista; 2) manter, na lei, a articulação entre ensino médio de formação geral e a educação profissional; 3) a adesão dos gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica; 4) articulação da instituição com os alunos e as famílias; 5) exercício da experiência da democracia; 6) resgate da escola como lugar de memória; e 7) garantia de investimentos na educação.

Numa perspectiva integradora, o discente é sujeito construtor/(re)elaborador do conhecimento, mediada essa construção pela figura do docente, resgatando-se o método ativo de formação proposto pelo pensador italiano Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1978), de maneira que a construção do conhecimento científico, fundamental para as classes populares para a sua “elevação cultural e moral”, para ser significativo, democrático e, portanto, não excludente, necessariamente parta dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidades, de sua cultura, folclore, diferenças, etc. (FRIGOTTO, 2008).

A perspectiva de ensino médio integrado pressupõe uma postura pedagógica de oposição a noções de capital humano, sociedade de conhecimento e pedagogias de competências porque obscurecem os conflitos de classe, transportando para a classe trabalhadora os problemas pela formação.

Na prática docente, o **Ensino Médio Integrado pressupõe que o educador possibilite ao educando os fundamentos das diferentes ciências que surgiram em decorrência das relações dos homens com a natureza**, facultando-lhes a capacidade de analisar tanto os “[...] processos técnicos que engendram o sistema produtivo [...]” quanto “[...] relações sociais que regulam a quem se destina a riqueza produzida [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Trata-se de uma postura pedagógica em que o educador assume o compromisso de desenvolver um processo formativo em que o trabalhador tenha o direito a uma formação *omnilateral* (GRAMSCI, 1978), opondo-se a formações aligeiradas. Esse compromisso parte do princípio de que as camadas populares necessitam se apropriar “[...] das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2006, p. 71).

Não obstante, há de se reconhecer ainda que **a perspectiva de ensino médio integrado pressupõe também o fomento de uma gestão democrática e participativa no interior escolar**, exigindo tanto de educadores quanto de educandos a constituição de uma identidade para além do *ensinante* e do *aprendiz*.

Pelo contrário, exigem-se sujeitos comprometidos com os rumos pedagógicos e políticos da escola, com a definição de objetivos, com o fortalecimento das entidades colegiadas. Ou seja, uma perspectiva integradora de ensino requer um sujeito para além do domínio dos conhecimentos científicos reorganizados e reinterpretados no interior escolar, pressupondo um educador que domine também os conhecimentos relativos ao exercício dos direitos e deveres na sociedade, tal como orienta Gramsci (1978) com relação aos conhecimentos da *societas rerum* e aos da *societas hominum*, respectivamente.

Isto posto, tecidas tais considerações sobre o ensino médio brasileiro, com destaque para a luta dos trabalhadores por uma perspectiva educacional que supere a

dualidade formativa, mas impregnada pela integração, possibilite a formação integral dos sujeitos, expomos as análises que permitem um diagnóstico do ensino médio na Amazônia, para a superação de problemas que impedem sua materialização enquanto direito e sob a forma integral.

2 ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA E ANÁLISES SOBRE SEU FLUXO: APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO

O ensino médio tem se revelado como uma etapa de ensino em que se registram grandes problemas na sua oferta. Um dos seus principais problemas é a não garantia de sua universalização, pois a sua oferta estacionou há anos em torno de 80%. Outro grave problema que aflige o ensino médio brasileiro é a sua baixa qualidade, evidenciada em todos os levantamentos, oficiais ou não, feitos para avaliar esta qualidade.

De acordo com dados do Inep (2013) se somarmos o número de jovens que não acessam o ensino médio, com o número de jovens que abandonam e que são reprovados nesta etapa de ensino, observamos um resultado superior a 2 (dois) milhões de jovens com um fluxo acidentado; esta constatação nos sugere encararmos um ensino médio marcado por sérios problemas de fluxo e conclusão.

Neste momento, analisaremos os dados de fluxo do ensino médio em municípios da região Amazônica, considerando os índices oficiais sobre aprovação, reprovação e abandono, registrados no sítio do Inep.

2.1 APROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Considera-se **aprovação** a exposição dos alunos a processos de ensino e aprendizagem, mediante aproveitamento acadêmico e frequência satisfatória na escola durante o percurso de um ano letivo. (BRASIL, 2013).

Quando analisados os dados sobre a aprovação de alunos do ensino médio em municípios da Amazônia, verificamos que os maiores índices no ano de 2002 estão localizados nos Municípios de Rio Branco (AC), capital do estado do Acre, na sua rede federal, e Brejo Branco do Araguaia (PA), na zona rural paraense.

Também nos chama atenção o fato de que dentre os dez municípios com maiores índices de aprovação em 2002, 08 (oito) estão localizados na zona urbana, sendo que apenas 02 municípios estão localizados na zona rural da região amazônica, que também têm baixa cobertura. Por conseguinte, observamos que dos 15 municípios identificados,

apenas 05 estão localizados na zona rural - Brejo Grande do Araguaia (PA), Redenção (PA), Santarém (PA), Curionópolis (PA), Vale do Paraíso (RO).

A tabela abaixo confirma a assertiva:

Tabela 01: Maiores índices de aprovação no Ensino Médio no ano de 2002 por Municípios da Região Norte/Amazônica

Ano	Região	Sigla da UF	Município	Localização	Rede	Taxa de Aprovação – Ensino Médio
2002	Norte	AC	RIO BRANCO	Urbana	Federal	99,1
2002	Norte	PA	BREJO GRANDE DO ARAGUAIA	Rural	Estadual	98,5
2002	Norte	AM	ANAMA	Urbana	Estadual	98,0
2002	Norte	TO	NAZARE	Urbana	Estadual	96,4
2002	Norte	TO	CONCEICAO DO TOCANTINS	Urbana	Estadual	96,2
2002	Norte	RR	BOA VISTA	Urbana	Federal	95,6
2002	Norte	PA	ANAJAS	Urbana	Estadual	95,5
2002	Norte	AM	TAPAUA	Urbana	Estadual	95,4
2002	Norte	PA	REDENCAO	Rural	Estadual	94,9
2002	Norte	AM	IPIXUNA	Urbana	Estadual	94,8
2002	Norte	TO	SAO VALERIO DA NATIVIDADE	Urbana	Estadual	94,2
2002	Norte	RO	VALE DO PARAISO	Rural	Estadual	93,7
2002	Norte	PA	SANTAREM	Rural	Estadual	93,7
2002	Norte	PA	CURIONOPOLIS	Rural	Estadual	93,6
2002	Norte	PA	CASTANHAL	Urbana	Federal	92,8

Fonte: Brasil / INEP (2002)

Os dados de fluxo do ano de 2002 nos apontam que a aprovação no ensino médio esteve ligada aos municípios com maior infraestrutura, ou naqueles que encontram-se mais próximos do processo de tomadas de decisões. Nota-se que poucos municípios das áreas rurais lograram os melhores índices de aprovação, o que nos revela que a localização de determinadas escolas de ensino médio e a distância dos centros de decisão política, refletem com a baixa qualidade do ensino médio na Amazônia.

No ano de 2012, os dados revelam que dos 15 municípios com melhores índices de aprovação, 06 estão localizados no estado do Tocantins. Em relação à zona rural, os dados sobre aprovação, se revelam sob maior equilíbrio, onde dos 15 maiores índices de aprovação na região amazônica, 07 estão localizados na zona rural. Destacam-se os municípios de Redenção (PA) e Bujari (AC). Os municípios pertencentes à rede estadual de ensino concentram os 15 municípios citados. Tais análises podem ser confirmadas na tabela a seguir:

Tabela 03: Maiores índices de aprovação no Ensino Médio no ano de 2012 por Municípios da Região Amazônica

Ano	Região	Sigla da UF	Município	Localização	Rede	Taxa de Aprovação
2012	Norte	PA	REDENCAO	Rural	Estadual	98,8
2012	Norte	AC	BUJARI	Rural	Estadual	98
2012	Norte	TO	MATEIROS	Urbana	Estadual	97,1
2012	Norte	TO	TUPIRAMA	Urbana	Estadual	96,7
2012	Norte	AC	PORTO ACRE	Urbana	Estadual	96,5
2012	Norte	TO	TAIPAS DO TOCANTINS	Urbana	Estadual	96,3
2012	Norte	AC	JORDAO	Rural	Estadual	96,2
2012	Norte	AM	TAPAUA	Urbana	Estadual	96,1
2012	Norte	RO	PRIMAVERA DE RONDONIA	Urbana	Estadual	95,9
2012	Norte	AM	ENVIRA	Urbana	Estadual	95,7
2012	Norte	AC	ASSIS BRASIL	Rural	Estadual	95,4
2012	Norte	TO	SAO SALVADOR DO TOCANTINS	Rural	Estadual	95,2
2012	Norte	TO	NAZARE	Urbana	Estadual	95,2
2012	Norte	AP	OIAPOQUE	Rural	Estadual	95,1
2012	Norte	TO	MONTE DO CARMO	Rural	Estadual	94,8

Fonte: Brasil / INEP (2012)

De uma forma geral, os dados sobre aprovação a partir dos anos de 2002 e 2012 revelam de modo regular que os municípios de Redenção (PA), Assis de Vasconcelos (AC) e Boa Vista (RR) concentram os maiores índices de aprovação, sendo em sua maioria capitais e/ou centros urbanos dotados de maior infra-estrutura e serviços.

Por outro lado, os piores índices de aprovação concentram-se na zona urbana dos menores municípios da região e na zona rural, o que pode ser elemento revelador da ausência de políticas públicas educacionais eficazes nesses municípios e, por pressuposição, para a zona rural da Amazônia Legal como um todo.

De acordo com os dados apresentados, as escolas rurais, devem ser observadas com atenção pelo poder público, além de serem entendidas, *a priori*, como objetivo central para a busca por estratégias de qualificação, a partir de investimentos em infraestrutura, recursos didáticos e na valorização de formação e qualificação contínua dos professores, como suportes fundamentais na sua qualificação.

E essa atitude de que nos falam Araújo e Rodrigues (2010) se revela na **capacitação individual e coletiva para uma leitura da realidade que circunda a escola e a sociedade de um modo geral** (FRIGOTTO, 2008), permitindo ao educador a compreensão das razões políticas e filosóficas que lhe motivam o combate ao dualismo imposto à educação brasileira e a busca pela união entre “[...] formação intelectual e produção material articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases científicas que permitem entender o mundo das coisas e as relações sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 12-13).

2.2 REPROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Consideramos como “reprovação” o não cumprimento das metas de aproveitamento por parte do aluno, mediante um conjunto de objetivos e atividades pedagógicas que são avaliadas na dinâmica da sala de aula, indicando, ao final do ano letivo, sua condição de **reprovado** (BRASIL, 2013).

Destacamos que a reprovação no ensino médio constitui um problema nacional da educação brasileira. No entanto suas dimensões não são homogêneas, revelam-se como processo que se aprofunda nas regiões mais pobres do país. Os estados da região amazônica confirmam esse *déficit* educacional manifesto nos índices desenvolvidos a seguir.

Nesse sentido, as taxas de reprovação apresentam destaque, pois expõem um progressivo aumento no decorrer dos anos identificados. Esta condição nos faz entender que o processo de reprovação no ensino médio brasileiro vem se intensificando consideravelmente.

Ao analisar a tabela abaixo, desta vez fazendo o recorte da região norte, observamos que a Amazônia Ocidental (representada pelos estados de Roraima, Amazonas e Rondônia) apresenta os maiores índices de reprovação no ano de 2002. Os estados de Roraima e Rondônia apresentaram os três maiores índices, expressos em dois municípios, distribuídos nas zonas urbana e rural. No decorrer da tabela verificamos que entre os dez municípios com maiores índices de reprovação a parte oriental da Amazônia continua apresentando baixos índices nos mesmos estados referidos acima.

Outro dado que requer atenção nos informa que dos 15 (quinze) maiores índices de reprovação no ano de 2002, 10 (dez) estão localizados nas zonas urbana e rural dos estados de Rondônia e Pará. Novamente o estado do Pará compõe os piores índices de reprovação da Amazônia.

A tabela abaixo revela os municípios da região que tiveram os maiores índices de reprovação no ano de 2002.

Tabela 04: Maiores índices de reprovação no ensino médio em municípios da região norte no ano de 2002

Ano	Região	Sigla da UF	Município	Localização	Rede	Taxa de Reprovação
2002	Norte	RO	PRESIDENTE MEDICI	Urbana	Estadual	25,2
2002	Norte	RO	PRESIDENTE MEDICI	Rural	Estadual	20,7
2002	Norte	RO	CANDEIAS DO JAMARI	Urbana	Estadual	20,6
2002	Norte	AM	ABEL FIGUEIREDO	Urbana	Estadual	19,8
2002	Norte	RO	PORTO VELHO	Urbana	Estadual	19,6
2002	Norte	RR	NORMANDIA	Rural	Estadual	19,2
2002	Norte	PA	TUCURUI	Urbana	Federal	19,0
2002	Norte	PA	SAO JOAO DA PONTA	Urbana	Estadual	18,4
2002	Norte	PA	BELEM	Urbana	Federal	18,2
2002	Norte	RO	COLORADO DO OESTE	Rural	Federal	17,8
2002	Norte	RO	BURITIS	Urbana	Estadual	16,8
2002	Norte	TO	ARAGUATINS	Rural	Federal	16,3
2002	Norte	AM	ATALAIA DO NORTE	Urbana	Estadual	16,2
2002	Norte	AM	TONANTINS	Urbana	Estadual	16,2
2002	Norte	PA	PARAGOMINAS	Urbana	Estadual	15,7

Fonte: Brasil / INEP (2002)

Ainda sobre a tabela acima do ano de 2002, nos chama atenção também que a rede federal apresente três municípios entre os dez que mais reprovaram no ano de 2002, considerando que a rede federal tem apresentado os índices mais satisfatórios na educação básica na região norte, confirmados nos dados do INEP (2002 e 2012).

Quando analisamos os índices de reprovação no ano de 2012, percebemos que os estados do Pará e Tocantins apresentam os maiores índices de reprovação. Novamente o Pará assume a dianteira quando se trata dos piores índices de reprovação da Amazônia, seguido por Tocantins. Há a predominância no ensino médio urbano, localizado nas redes estaduais de ensino.

Neste caso sugere-se que as escolas localizadas nas zonas rurais dos municípios ressentem-se de escolas de nível médio e, quando possuem, estão entre as mais desqualificadas no que se refere aos índices de aprovação, reprovação e abandono. A observação da tabela abaixo sustenta nossa afirmativa.

Tabela 06: Maiores índices de reprovação no ensino médio em municípios da região norte no ano de 2012

Ano	Região	Sigla da UF	Município	Localização	Rede	Taxa de Reprovação - Ensino Médio
2012	Norte	PA	GURUPÁ	Urbana	Estadual	44,7
2012	Norte	TO	SAO MIGUEL DO TOCANTINS	Rural	Estadual	36,2
2012	Norte	TO	PEIXE	Urbana	Estadual	34
2012	Norte	TO	GURUPI	Urbana	Federal	33,3
2012	Norte	RO	SAO FRANCISCO DO GUAPORE	Urbana	Estadual	31
2012	Norte	PA	ORIXIMINÁ	Urbana	Estadual	31
2012	Norte	RR	CARACARAÍ	Urbana	Estadual	30,4
2012	Norte	RO	ITAPUÃ DO OESTE	Urbana	Estadual	30,2
2012	Norte	AM	ALVARÃES	Urbana	Estadual	29,2
2012	Norte	PA	URUARÁ	Urbana	Estadual	29,1
2012	Norte	PA	FARO	Urbana	Estadual	29,1
2012	Norte	AM	UARINI	Urbana	Estadual	28,8
2012	Norte	AP	LARANJAL DO JARI	Urbana	Federal	28,8
2012	Norte	PA	RURÓPOLIS	Urbana	Estadual	28,6
2012	Norte	PA	BARCARENA	Urbana	Estadual	28

Fonte: Brasil / INEP (2012)

Os dados referentes à reprovação nos anos de 2002 e 2012 nos apontam o Pará com o maior número de municípios. Outra constatação importante refere-se à localização desta problemática: nas zonas rurais e em municípios distantes dos principais centros urbanos dos estados identificados, foram observados altos índices de reprovação. Os municípios Faro (PA), Pau d'Arco (TO) e Gurupá (PA) são exemplos da afirmação acima; este último município faz parte da divisão política do arquipélago de Marajó e no ano de 2012 apresentou os piores índices de reprovação no ensino médio de toda Amazônia, o que reforça a condição de pobreza e miséria como contexto da vida na educação pública paraense, e em especial, na marajoara.

Ainda com dados sobre reprovação, por exemplo, referenda-se a análise acima ao que se refere à concentração em cidades de pequeno e médio porte. Estes índices estiveram presentes nos anos de 2002 e 2012 como uma constante, a exemplo dos municípios Presidente Médici (PA), Candeias do Jamari (RO), Abel Figueiredo (PA) (em 2002), além dos municípios de Gurupá (PA), São Francisco do Guaporé (AM) e Itapuã do Oeste (RO) (em 2012).

Mais uma vez indicamos que a introdução da proposta do ensino médio na sua forma integrada como opção política fundamental à escola, por levar em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico dos mesmos, não se perdendo de vista “[...] a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2006, p. 69)

2.3 ABANDONO NO ENSINO MÉDIO

Consideramos a situação de **abandono** como a combinação de fatores internos e externos que levam o aluno matriculado na escola, sem prévia comunicação a não frequentar mais às aulas na escola. (INEP, 2013)

As análises sobre abandono no Ensino Médio, no ano de 2002, nos sugerem que os dez municípios com maiores índices são preponderantes na rede estadual; além disso, o estado do Pará apresenta o maior número de municípios nesta relação. Nos chama também atenção, a rede estadual rural no município Laranjal do Jari, no estado do Amapá, que apresenta um elevado índice de abandono escolar.

Observando a tabela abaixo, sustentamos nossa afirmativa:

Tabela 07: Maiores índices de abandono no ensino médio em municípios da região norte no ano de 2002

Ano	Região	Sigla da UF	Município	Localização	Rede	Taxa de Abandono - Ensino Médio
2002	Norte	AP	LARANJAL DO JARI	Rural	Estadual	88,1
2002	Norte	RR	UIRAMUTÃ	Urbana	Estadual	54,3
2002	Norte	PA	BAIÃO	Urbana	Estadual	52,4
2002	Norte	AC	ASSIS BRASIL	Urbana	Estadual	49,1
2002	Norte	PA	NOVA IPIXUNA	Urbana	Estadual	46,0
2002	Norte	PA	PALESTINA DO PARÁ	Rural	Estadual	44,1
2002	Norte	PA	ALTAMIRA	Rural	Estadual	42,8
2002	Norte	PA	NOVO PROGRESSO	Rural	Estadual	41,7
2002	Norte	AP	TARTARUGALZINHO	Rural	Estadual	40,5
2002	Norte	PA	SAO FÉLIX DO XINGÚ	Urbana	Estadual	39,6
2002	Norte	PA	CACHOEIRA DO PIRIÁ	Urbana	Estadual	36,9
2002	Norte	PA	TRAIRÃO	Urbana	Estadual	36,2
2002	Norte	PA	SAO JOAO DE PIRABAS	Urbana	Estadual	36,0
2002	Norte	AP	TARTARUGALZINHO	Urbana	Estadual	35,8
2002	Norte	RR	NORMANDIA	Urbana	Estadual	35,7

Fonte: Brasil / INEP (2002)

O estado do Pará concentrou no ano de 2002 os maiores índices de abandono, pois dos 10 (dez) municípios com maiores índices de abandono, 06 (seis) estão localizados no estado do Pará. Desses municípios, 50% estão localizados na zona rural. No ano de 2012 a localização dos índices de abandono apresentou-se com destaque no Pará.

A tabela abaixo revela que os índices de abandono são preponderantes na rede estadual e com destaque especial a zona rural. Além disso, o estado do Pará acumula 08 (oito), dos 15 (quinze) maiores índices de abandono da região amazônica. Destaca-se ainda que grande parcela destes municípios estão nas regiões sul e sudoeste do Pará, que

também sofrem com distintos problemas sociais decorrentes do crescimento desordenado além dos altos índices migratórios.

No entanto, um dado geral nos informa que os maiores índices de abandono estão em cidades do interior da Amazônia onde o alcance das políticas públicas é bastante limitado.

Neste caso há a concentração dos maiores índices de abandono nos estados da parte oriental da Amazônia, considerando que sua maior incidência localiza-se em municípios dos estados do Pará e Amapá. Podemos ainda afirmar que o estado do Amapá (AP) apresenta quatro dos quinze (15) mais elevados índices de abandono da Amazônia, mantendo-se de forma constante em relação ao anos de 2002.

Os índices de abandono concentraram-se na sua totalidade na rede estadual e localizado na zona rural dos municípios, revelando fragilidade deste nível de ensino, com destaque aos estados do Pará e Amapá. Os dados sobre o abandono no ensino médio nos informam sobre a necessidade em avançarmos na qualidade do ensino médio como processo formativo à disposição da sociedade amazônica, particularmente da paraense e amapaense.

Tabela 09: Maiores índices de abandono no ensino médio em municípios da região norte no ano de 2012

Ano	Região	Sigla da UF	Município	Localização	Rede	Taxa de Abandono
2012	Norte	AM	ALVARAES	Rural	Estadual	52,9
2012	Norte	AM	ANORI	Rural	Estadual	41,4
2012	Norte	AP	PEDRA BRANCA DO AMAPARI	Rural	Estadual	39
2012	Norte	AP	PRACUUBA	Rural	Estadual	37,5
2012	Norte	PA	XINGUARA	Rural	Estadual	37,2
2012	Norte	PA	CHAVES	Urbana	Estadual	36,1
2012	Norte	PA	BENEVIDES	Rural	Estadual	35,7
2012	Norte	AP	CALCOENE	Rural	Estadual	35,7
2012	Norte	PA	DOM ELISEU	Urbana	Estadual	34,6
2012	Norte	PA	SAO FELIX DO XINGU	Urbana	Estadual	34,5
2012	Norte	PA	JACUNDA	Rural	Estadual	34,1
2012	Norte	RO	NOVA BRASILANDIA D'OESTE	Urbana	Estadual	34
2012	Norte	AP	TARTARUGALZINHO	Rural	Estadual	33,6
2012	Norte	PA	TAILANDIA	Rural	Estadual	33,3
2012	Norte	PA	MAGALHAES BARATA	Urbana	Estadual	33,2

Fonte: Brasil / INEP (2012)

De uma forma geral, nos anos de 2002 percebeu-se uma maior presença da condição de “abandono escolar” na zona urbana dos municípios da região norte. Já no ano de 2012 os municípios da zona rural constituem a maioria daqueles identificados na pesquisa.

Os dados nos informam sobre a **necessidade de envolvimento muito maior com os sujeitos trabalhadores que adentram o espaço escolar**, descobrindo-lhes a história de vida, suas origens de classe ou de fração de classe, tendo como ponto de partida para a construção de uma integração entre conteúdos, métodos e formas, e suas experiências e vivências, seus conhecimentos (FRIGOTTO, 2008), compreendendo-se “[...] as crianças e jovens da escola básica como sujeitos de conhecimento, de saberes e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística [...]” (ibidem, p. 13). Sem essa compreensão o ensino integrado já não se realiza, porque não se consegue como princípio básico integrar dialeticamente os saberes produzidos pela classe trabalhadora e os advogados pela escola como objetos de ensino.

Em termos objetivos, buscamos compreender como vem ocorrendo o fluxo do ensino médio na região amazônica, observando os índices acima elencados, de onde buscamos responder especificamente que perspectiva de ensino médio interessa aos trabalhadores enquanto particularidade que permita a formação integral, possibilitando a compreensão de aspectos culturais, econômicos, científicos, desportivos e de trabalho na sociedade brasileira e no mundo, a fim de possibilitar a indicação de estratégias para o fomento de um ensino médio que permita o desenvolvimento da região amazônica numa tendência humanizadora.⁴

Para a Amazônia, defendemos uma proposta de ensino médio pautada na integração, que pressupõe a construção de uma práxis revolucionária para além de questões curriculares e reestruturação de programas e projetos de ensino, conforme Araújo & Rodrigues (2010). Com base nesses autores, também compreendemos que a perspectiva integradora relaciona-se muito mais a uma questão política e filosófica, ou seja, depende “[...] muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que aos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sintética, observamos que, entre os municípios da Região amazônica, o estado do Tocantins concentra os municípios com os melhores índices de aprovação,

⁴ Utilizamos Marx (1978) para tratar do conceito de humanização onde afirmam que o homem se humaniza pelo trabalho, uma vez que e por seu intermédio que ocorre a produção dos meios capazes de satisfazer as suas necessidades humanas, ao mesmo tempo que cria novas necessidades. É justamente desta maneira que o homem se caracteriza enquanto ser pertencente ao gênero humano, tornando-se diferente dos animais.

em contraposição ao estado do Pará, que concentra, nos conjunto das análises, os municípios com os piores índices de reprovação.

Quanto ao abandono, os municípios paraenses concentram os mais altos índices, particularmente no sul e sudoeste do estado, e no estado do Amapá, onde há grandes fluxos migratórios decorrentes do crescimento desordenado e da dependência econômica da região aos grandes projetos.

Os três indicadores acima analisados (aprovação, reprovação e abandono) convergem no ponto relativo à localização dos piores índices nas escolas da zona rural, além de redes estaduais de ensino bastante problemáticas. Ainda que se reconheça estes problemas de fluxo no ensino médio, devemos considerar, que proporcionalmente e em números absolutos, há uma menor concentração de alunos na zona rural em comparação à zona urbana, o que pode contribuir para mascarar uma maior presença negativa da zona rural.

Nestas condições destacamos que a juventude amazônida se insere, abandona ou é reprovada várias vezes na escola, como reflexo da necessidade imperiosa de subsistência a partir do trabalho precoce. O conjunto de dados e análises nos oferecem bases relevantes para afirmarmos o ensino médio brasileiro como projeto inacabado e com problemas estruturais que passam pelos investimentos para sua manutenção e qualificação.

Portanto, o projeto de ensino médio como formação e realização dos sujeitos é refutado. Os dados nos revelam problemas estruturais que sequer garantem a matrícula neste nível de ensino de um número considerável de jovens, adultos e/ou trabalhadores. Este déficit é do mesmo modo comprometido se observarmos que se trata de um prolongamento de um profundo problema nacional com incidência principalmente sobre a população mais pobre.

De uma forma geral é imperiosa a necessidade de um maior financiamento público às escolas da região norte com a formulação de políticas públicas educacionais que assumam a prioridade para o estabelecimento de processos de formação e qualificação de professores, de modo a elevar a identificação dos jovens e adultos com esta etapa de ensino.

Entendemos, neste caso, que essas políticas precisam ser criadas ou fortalecidas nas zonas rurais e pequenos municípios da região amazônica, particularmente nos municípios identificados pela pobreza de uma juventude com pouca ou nenhuma presença política do Estado e, portanto, com um futuro bastante ameaçado.

No demais, se os dados atestam que o ensino médio em espaços rurais apresenta índices altos de abandono e reprovação, há de se considerar a necessidade de se continuar pautando o ensino médio integrado como a perspectiva necessária para que

haja articulação de saberes nessa região, da memória dos aprendizes, como forma de propiciar uma formação que oportunize a permanência na escola e o sucesso na aprendizagem, além de se consubstanciarem políticas públicas que favoreçam, em sentido mais amplo, maior distribuição de renda, em um estágio primário, que permita à juventude viver o tempo do estudo, da formação escolar, sem a necessidade de interromperem ou viverem a escolarização sob a negatividade do trabalho precoce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; ALVES, João Paulo da Conceição. **Juventude, trabalho e educação: questões de diversidade e classe das juventudes na Amazônia.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração Educacional. Recife, Pe: UFPe, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso.** Belo Horizonte, MG: UFMG (Tese de Doutorado), 2001.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do S. **Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: para além da questão curricular. Belo Horizonte: (MG): Revista do NETE, 2010.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília (DF): Senado Federal, 1996.

_____. **Censo da educação básica: 2002 – resumo técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Brasília: INEP, 2003.

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

_____. **Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Brasília: INEP, 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paul: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições** (org). São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas.** In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo et al. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública.** In: Secretaria de Estado de Educação do Pará. Fórum de Ensino Médio: interrogações, desafios e perspectivas. Belém: SEDUC, 2008.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino Médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96**. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1ª Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

MARX. K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção: Os Pensadores). São Paulo: Ed. Abril. 1978.

OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. **A expansão do ensino médio *Escola e democracia***. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SAVIANI, Dermeval. **O Choque Teórico da Politecnia**. *Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.