



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ARTHUR BUENO VILAS BOAS

**INDICADORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA: RETRATOS DA QUALIDADE DO
ENSINO MÉDIO DA REGIÃO SUL DO BRASIL NO PERÍODO DE 2008 A 2017**

Tubarão/SC
2018

ARTHUR BUENO VILAS BOAS

**INDICADORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA: RETRATOS DA QUALIDADE DO
ENSINO MÉDIO DA REGIÃO SUL DO BRASIL NO PERÍODO DE 2008 A 2017**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Matemática – Licenciatura da Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus Universitário de Tubarão, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Me. Deivid Vitoreti Geraldi.

Tubarão/SC

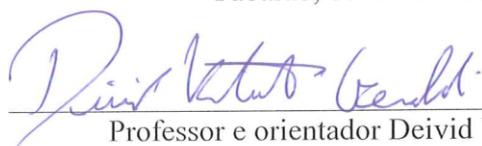
2018

ARTHUR BUENO VILAS BOAS

**INDICADORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA: RETRATOS DA QUALIDADE DO
ENSINO MÉDIO DA REGIÃO SUL DO BRASIL NO PERÍODO DE 2008 A 2017**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em Matemática e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Matemática da Universidade do Sul de Santa Catarina.

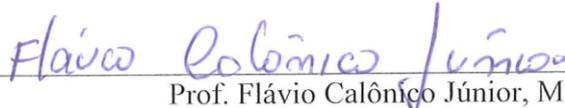
Tubarão, 07 de dezembro de 2018.



Professor e orientador Deivid Vitoreti Geraldi, Me.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Prof. Flávio Calônico Júnior, Me.
Faculdade Capivari

Este trabalho é dedicado aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer ao meu professor e orientador Me. Deivid, por me ajudar na confecção da presente pesquisa. Obrigado a todas as conversas.

Gostaria de agradecer a banca examinadora pela disponibilidade em avaliar o presente projeto de pesquisa. Obrigado professor Dr. Gilvan. Obrigado professor Me. Flávio

E, por último, quero agradecer a Deus pela oportunidade de desenvolver este trabalho e continuar meus estudos.

“Se você acha que a instrução é cara, experimente a ignorância.” (BENJAMIN FRANKLIN).

RESUMO

O presente trabalho busca retratar a qualidade da Educação no Ensino Médio da Região Sul do Brasil, no período entre 2008 e 2017. Para tanto, é feita uma apresentação sobre educação e ensino médio, culminando na análise do conceito de qualidade, abordando indicadores educacionais que retratam a realidade observada. Os indicadores utilizados permitem analisar mais precisamente dois aspectos de qualidade, sendo eles: a categoria de acesso e de permanência, ademais, busca, também salientar as principais taxas que envolvem a permanência. Concomitantemente à análise dos indicadores, busca-se apresentar as políticas que regem a Educação, trazendo os aspectos para os dias atuais, levando em consideração as condições econômicas e como elas podem influenciar no conceito de qualidade. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito dialético e apresenta os dados dispostos pela PNAD e pelo INEP sobre os indicadores educacionais selecionados. Frente a isso, recorre-se a métodos estatísticos básicos para apresentar a realidade que pode ser lida por meio dos dados. Ainda levando em consideração comentários de grupos e autores do âmbito educacional, tendo em vista uma melhor compreensão do assunto abordado para poder retratar, segundo autores do campo educacional, a qualidade do Ensino Médio na Região Sul do Brasil com base nos dois indicadores educacionais abordados. Mostrando a realidade que, a educação, nessa série histórica, não houve mudanças significativas na questão da qualidade, porém, os problemas que eram decorrentes ainda continuam em pauta.

Palavras-chave: Ensino Médio. Acesso. Permanência. Educação. Indicadores educacionais.

ABSTRACT

The present essay aims at portraying the quality of High School Education in the Southern Region of Brazil, between 2008 and 2017. For this reason, a presentation on education and high school education is done, culminating in the analysis of the concept of quality, addressing educational indicators that portray the observed reality. The indicators used allow us to analyze more precisely two aspects of quality. They are: the access and permanence category, in addition, they seek, also to highlight the main rates that involve the permanence. Simultaneously with the analysis of the indicators, it is sought to present the policies that lead Education, bringing the aspects to the present day, taking into account the economic conditions and how they can influence the concept of quality. The research was developed in the dialectical scope and presents the data provided by the PNAD and INEP about the selected educational indicators. Before that, we use basic statistical methods to present the reality that can be read through the data. Still taking into consideration comments from groups and authors of the educational field, with a view to a better understanding of the addressed subject in order to be able to portray, according to authors from the educational field, the quality of High School Education in the Southern Region of Brazil based on the two educational indicators showed. It presents the reality that no significant educational changes happened on these historical grades, however, the problems that already existed still remain in the agenda.

Keywords: High School. Access. Stay. Education. Educational indicators.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa no período de 2008 a 2017 no Brasil:.....	22
Tabela 2 – Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa no período de 2008 a 2017 na Região Sul:.....	23
Tabela 3 – Número de matriculados no ensino médio no período de 2008 a 2017.....	36
Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município no período de 2008 a 2017.....	37
Tabela 5 – Número de Matrículas no Ensino Médio de alunos entre 15 a 17 anos de idade, no período de 2008 a 2017.	39
Tabela 6 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.	40
Tabela 7 – Taxa de rendimento escolar de aprovação no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.	42
Tabela 8 – Taxa de rendimento escolar de reprovação no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.	43
Tabela 9 – Taxa de rendimento escolar de abandono no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.	45
Tabela 10 – Taxa de transição de promoção do 9 ano, no período de 2008 a 2015.....	46
Tabela 11 – Taxa de transição de promoção do Ensino Médio, no período de 2008 a 2015...	47
Tabela 12 – Taxa de transição de repetência do Ensino Médio, no período de 2008 a 2015...	47
Tabela 13 – Taxa de transição de evasão do Ensino Médio, no período de 2008 a 2015.	49
Tabela 14 – Média de horas-aula diária no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.	50
Tabela 15 – Média de alunos por turma no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.....	51

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BR – Brasil
CAQI – Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB – Centro Educacional Brandão
CNE – Concelho Nacional Eleitoral
CNE – Concelho Nacional Executivo
CONAE – Conferência Nacional de Educação
EAD - Ensino a Distância
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estúdio e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PR - Paraná
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SED – Secretaria do Estado da Educação
SNE – Sistema Nacional de Educação
UF – Unidade da Federação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO MÉDIO.....	18
2.1	EDUCAÇÃO	18
2.2	ENSINO MÉDIO	21
3	INDICADORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA: RETRATOS DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO	34
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

É sabido nos dias de hoje que a educação é a base para o desenvolvimento de um país. Frente a isso, é importante salientar que existem três concepções de educação, sendo elas escolar, social e científica. Ademais, a educação engloba os processos de ensinar e aprender e pode ser adquirida formal ou informalmente.

Saviani aborda a educação como formas do saber, e repassar o saber são formas de educação. “A Educação tem como especificidade a seleção e transmissão de diferentes saberes” (SAVIANI, 2012, p. 12).

Pensa-se que o objetivo da educação é fazer o indivíduo agir de acordo com seus princípios e suas ideias, moldando o caráter e desenvolvendo raciocínios lógicos e sociológicos. Saviani (1996, p. 35) disse: “a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem”, e ainda complementa:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1996, p. 35).

A educação liberta o homem para que ele possa agir de acordo com seus ideais, não se aplicando somente nas escolas, visto que é um trabalho contínuo de conhecimentos e experiências que fazem os indivíduos viverem em uma sociedade organizada. Segundo Saviani (2012, p.11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, logo pensa-se que existe um vínculo entre educação e humanidade.

A educação faz parte do homem, e o homem criou o ensino para transmitir educação. O ensino é a arte de ensinar, explicar; corroborando tal ideia, Saviani (2012, p. 12) disse: “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”.

O ensino é uma forma de transmitir educação, mas a educação não se dá somente pelo ensino, dá-se, também, pela natureza do homem, ou seja, este, educa-se pelas suas próprias experiências ou pelas experiências dos outros.

No que diz respeito aos “diferentes saberes”, através dos quais a educação é transmitida, são divididos em dois tipos na educação escolar: saber popular e saber científico. A diferença entre estes dois tipos de saberes reside no fato de que o saber popular é adquirido de maneira informal, ou seja, nas interações cotidianas do indivíduo com o ambiente que o

circunda; dessa forma, o saber popular é o produto do viver em sociedade, o qual pensa-se que seja o “ponto de partida” para ampliar os conhecimentos.

O saber popular é o conhecimento adquirido pelas experiências, pelos meios sociais, e Heller *apud* Giardinetto (2012) denomina-o como “objetivações em si”, que significa o costume, linguagem, cultura etc.

O saber científico, que é adquirido formalmente, ou seja, por meios sistematizados de ensino, reúne elaborações de conhecimento clássicos que, através de transposições didáticas, podem ser abordados no ambiente escolar afim de efetivar o principal papel da escola. Esse saber científico, por sua vez, pensa-se ser reconhecido como “ponto de chegada”. Esses saberes científicos, por meio de pesquisas elaboradas historicamente nos contextos sociais do passado - e que foram documentados a ponto de serem estudados nos dias de hoje, de modo a transmiti-los para as futuras gerações - denominam-se, segundo Heller *apud* Giardinetto (2012) em: “objetivações para si”, que é a ciência, filosofia, arte etc.

A junção dos saberes científico e popular cria outro saber, o qual denomina-se saber escolar. Dessa forma, o saber escolar, nos proporciona acesso aos conhecimentos que adquirimos em sociedade e os conhecimentos científicos, assim segundo Giardinetto (2012, p.197):

O saber escolar realiza a mediação entre os conhecimentos oriundos do modo de vida cotidiano próprio das objetivações denominadas por Heller (2002) de objetivações em-si (costumes, linguagem e utensílios) e os conhecimentos oriundos das objetivações para-si (ciência, filosofia, arte, moral, ética e política).

O saber escolar, segundo Saviani e Giardinetto, é um saber sistematizado que busca o saber científico através da mediação entre o saber popular, que adquire-se informalmente no dia a dia, com o saber científico, que é fruto de estudos realizados por grandes pensadores. Frente a isso, esse método de ensino formal é chamado de escola.

A escola detém o saber escolar que dizia Saviani (1996, p. 25) “a escola é mediadora do saber popular e do saber científico.” E complementa em outro livro, Saviani (2012, p.14), “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber”.

A escola física é uma instituição de ensino afim de propiciar acesso ao propósito de transmissão e assimilação do saber escolar, dessa forma, atualmente, no que tange a organização de níveis, o sistema escolar foi dividido em educação básica e ensino superior. A educação básica é a junção da educação infantil, ensinos fundamental e médio.

A educação infantil é o primeiro acesso do discente com a realidade escolar, contato na ausência física dos pais, com a finalidade de propiciar uma fase de informações.

Segundo a BNCC (2017),

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nessa etapa, atende-se crianças de 0 a 5 anos, porém apresenta-se como obrigatória a partir dos 4 anos de idade (emenda constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009), quando o discente começa a ter acesso as disciplinas que servem como “introdução” para o ensino fundamental e são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.

O ensino fundamental busca a descoberta do aluno, sendo de principal importância, já que é o processo através do qual o discente tem um contato maior com a disciplina. Kramer defendia a alfabetização logo na entrada ao ambiente escolar, assim o discente desenvolve a comunicação e expressão para com a sociedade em que habita. Aborda, ainda, que “O desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase no processo de produção e utilização de textos” (Kramer, 1986, p.19).

Assim, Kramer (1986) apresenta um meio de auxílio para o desenvolvimento social do discente, em que reduz-se a utilização e produção de textos, e este conceito pode ser aplicado no ensino fundamental.

No ensino fundamental, todo cuidado é pouco, pois, devido a fase de desenvolvimento do discente, aqui está o chamado “divisor de águas”, visto que um bom ensino fundamental eleva os níveis da educação consideravelmente, e este é um cuidado do próprio docente. Segundo Pérez e Garcia *apud* Santi (2014):

De forma democrática, reflexiva e participativa que atribua ou transfira gradativamente para o aluno, a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados. [...] a criação subjetiva e a independência intelectual que abrem as portas para a transformação individual e coletiva. (1997, p.25).

O ensino médio, foco da presente pesquisa, é o aperfeiçoamento das disciplinas vistas no ensino fundamental. Pensa-se que no Ensino Médio, fase em que o aluno encontra-se na faixa etária esperada de 15 a 17 anos, seja o momento em que ele possa alcançar a sua disciplina intelectual e uma autonomia moral. Segundo Nosella (2011, p.1053),

O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma.

Logo, vê-se a importância da qualidade da educação, tanto do ensino fundamental como, também, do ensino médio. Dessa forma, pode-se perceber uma interdependência entre as três etapas de ensino, de tal forma que a qualidade das primeiras fases, de certa forma, influencia na qualidade da etapa final da Educação Básica. Devido a isso, pensa-se, por hipótese, que analisar a qualidade da educação no ensino médio indiretamente permitirá analisar a qualidade da educação no ensino fundamental.

Segundo a BNCC (2017) o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201025, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas intersectam-se na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

A organização do ensino é chamada de currículo escolar. Segundo Pereira (2014), que amparado por Pacheco (2007), faz a seguinte consideração:

[...] há diversas concepções de currículo e não existe um consenso acerca de sua definição. Tal termo já foi “associado a rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses fatores em conjunto” (PACHECO, 2007, p. 48). (PEREIRA, 2014, p. 17)

O ensino fundamental está organizado de acordo com os PCNs e BNCC. Os PCNs dividem a ciência em nove áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, artes, educação física, língua estrangeira e temas transversais.

Já a BNCC (2017) do Ensino Fundamental, divide a ciência em cinco áreas de conhecimento, sendo elas: ciências das linguagens, ciências da matemática e suas tecnologias, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso.

O Ensino Fundamental tem nove anos de duração e é a etapa mais longa da Educação Básica brasileira. Por sua vez, o ensino médio possui quase a mesma organização curricular na BNCC (2017), (ainda não implementada) dividindo a ciência em quatro etapas, sendo: ciências das linguagens e suas tecnologias, ciências matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias. Os PCNs dividem a ciência do ensino médio em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Frente a isso, é importante salientar que existem duas formas administrativas de instituições escolares: públicas ou privadas. Sendo as públicas de dependência administrativa de âmbito federal, estadual ou municipal. Entre elas existe uma grande diferença, que ocorre principalmente na parte financeira das instituições. Corroborando tal ideia, Pinto (2012, p. 161) disserta sobre os recursos que os municípios dispõem para gerir as suas escolas:

Observa-se que, de cada R\$ 100 arrecadados em tributos no país, o Governo Federal arrecada R\$ 70; os estados, R\$ 25; e os municípios, apenas R\$ 5. Portanto, boa parte dos municípios brasileiros possui uma capacidade mínima de arrecadação, o que acontece porque os principais tributos municipais (Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU – e Imposto sobre Serviços de Qualquer natureza – ISS) só têm um potencial significativo de arrecadação nos de maior porte, os quais, como vimos, são a minoria.

Logo, percebe-se que o problema está na distribuição de renda, assim, Pinto (2012, p.162) complementa:

Outro problema sério no financiamento da educação no Brasil é o fato de o percentual destinado ao ensino, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) – no mínimo, 18% da União e 25% dos estados, Distrito Federal e municípios –, não incidir sobre todos os tributos pagos pela população, uma vez que nem todo tributo é imposto e os percentuais constitucionais indicados incidem apenas sobre a receita de impostos.

Diante dos fatos mencionados, reflete-se, então, sobre a qualidade de educação; e a indagação que surge é a de qual, afinal, seria melhor.

Segundo a CONAE (2014), a educação escolar pode ser qualificada de acordo com indicadores educacionais. Esses indicadores educacionais podem ser encontrados na forma de dados disponibilizados pela INEP e pela PNAD, referente a uma série de fatores, sendo eles: matrícula, permanência, aprovação, transição, distorção idade-série etc. Tais fatores ajudam a compreender e a classificar a qualidade do ensino e aprendizagem escolar.

As duas primeiras metas que a CONAE estipula para uma boa qualidade escolar é o acesso a educação e a permanência no ambiente escolar, visto que pensa-se que: se todos têm acesso a boa educação e se permanecem na escola, segundo Saviani (2012, p.12) “proporciona-se o acesso e possibilita a assimilação dos conteúdos culturais historicamente elaborados pela sociedade”.

O tema da presente pesquisa remete à qualidade da educação do ensino médio com a delimitação de analisar alguns parâmetros de indicadores educacionais das categorias de acesso e permanência no ensino médio nos anos de 2008 a 2017, buscando reconhecer quais aspectos de qualidade de ensino podem ser identificados.

A educação escolar é a base para uma sociedade e um país evoluído, ou em evolução e, segundo a BNCC (2017),

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral”.

Frente a isso, é fato que a educação escolar é de suma importância, no entanto como podemos qualificar nosso ensino médio? Em busca da resposta para esta pergunta, deparou-se com indicadores de qualidade de ensino, em que a meta 3 do PNE (Plano Nacional da Educação) chamou atenção, portanto buscar-se analisá-la de forma mais dedutiva ao longo deste presente trabalho, com o objetivo de reconhecer alguns indicadores educacionais de qualidade do Ensino Médio nos estados da região Sul do Brasil no período 2008-2017.

Ainda destacam-se como objetivos específicos para o presente trabalho:

- Apresentar características da educação;
- Identificar a organização do ensino médio;
- Reconhecer como os teóricos definem qualidade na educação;
- Analisar aspectos da realidade que podem ser percebidos a partir dos indicadores educacionais.

A partir da introdução exposta, abordam-se nos próximos tópicos o desenvolvimento da pesquisa proposta, destacando autores, temas e subtemas referentes às concepções de educação, organização do ensino médio e aspectos teóricos sobre qualidade da educação no que tange ao ensino médio; além de dados organizados a partir dos indicadores educacionais observados ao longo da pesquisa.

O presente projeto de pesquisa foi realizado através do método quantitativo, bibliográfico, documental e dialético. Busca-se construir e analisar tabelas que possam permitir vislumbrar conclusões sobre a qualidade da educação, aplicando o método dialético afim de alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa quantitativa segundo Motta (2015, p.100): “analisa objetivamente os fenômenos de acordo com os princípios da matemática ou mesmo da estatística. Implica na construção de instrumentos que qualificam.”. Logo, a pesquisa quantitativa é um método que facilita a tabulação de dados e possibilita uma abordagem dedutiva, permitindo o uso de tabelas e utilizando da observação.

A pesquisa bibliográfica, segundo Motta (2015, p.102): “decorre de fontes secundárias: livros, revistas, jornais, monografias...” é o “apoio” da presente pesquisa: analisar e referenciar as deduções empregadas.

Já a pesquisa documental baseia-se em documentos oficiais, no caso da presente pesquisa, dados do INEP e da PNAD, assim Motta (2015, p.103) salienta: “A pesquisa documental se baseia em fontes primárias: documentos oficiais, parlamentares, jurídicos...”.

A respeito do método dialético, segundo Nosella e Buffa (2006, p.10) “De forma aproximativa e sintética, sabemos que o método dialético consiste em investigar a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria.”. E ainda complementa:

De posse dos conceitos fundamentais do método dialético, o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre escola e sociedade. Essa relação dialética entre escola e sociedade será apreendida a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico da instituição escolar (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.). (NOSELLA E BUFFA, 2006, p12).

Então, nessa pesquisa, buscam-se dados e interpretações fundamentadas na realidade, sendo esta a sua base. O desenvolvimento da pesquisa e a estrutura do texto estão divididos da seguinte forma: introdução (apresentada neste momento), fundamentação teórica (abordando concepções de educação e ensino médio), indicadores de acesso e permanência (com análise da concepção de qualidade) e, por fim, as considerações finais.

A partir do exposto, apresentar-se-á no próximo tópico o desenvolvimento da pesquisa.

2 SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO MÉDIO

2.1 EDUCAÇÃO

A educação é uma forma de ensino destinada à libertação do aspecto comum ou senso comum, com fins de desenvolvimento cultural e científico. Diante disso, Saviani (1996) defende que a educação foi criada (senão de fato), para a promoção do homem. Assim, desenvolver a sociedade é uma forma de promoção do homem.

A promoção do homem, pelo ponto de vista da educação, refere-se em aprender sobre as coisas que o cercam, para, assim, poder modificá-las de acordo com as necessidades.

A educação remete a duas formas de saber, o saber popular e o saber científico. O saber popular, também denominado por Giardinetto (1999) como conhecimento do cotidiano, refere-se ao saber que se adquire com experiências sociais suas ou de terceiros, tal saber “abre” as portas para o saber científico. Segundo Giardinetto (1999, p.50),

O conhecimento cotidiano lança gérmenes para a apropriação do conhecimento não-cotidiano. Mas, da mesma forma que o conhecimento cotidiano fornece um impulso inicial, ele também limita o indivíduo, pois ele, por si só, não consegue sair dos limites do pragmatismo [Grifo do original].

Logo, Saviani (1996) e Giardinetto (2012) apontam o saber popular como conjunto de experiências sociais que o homem adquire, com ele ou com terceiros (natureza). Tal saber é, de fato, obtido informalmente, ou seja, por meios não sistematizados que remetem ao dia a dia.

O conhecimento não cotidiano que Giardinetto defende, refere-se ao saber científico, que diz respeito a um conjunto de ideias criadas e estabelecidas didaticamente por meios sistematizados, em que se pensa ser o objetivo do ensino escolar, pois chegar neste saber é superar os limites do pragmatismo, assim descrito por Giardinetto (1999).

O saber escolar, ensinado pela escola (como já dito), é a junção dos saberes popular e científico, por meio de transposições didáticas. Saviani (1996) defende que a escola deve ser mediadora dos saberes popular e científico, ou seja, para alcançar o saber escolar o indivíduo deve assimilar os dois saberes e, por si próprio, libertar-se do senso comum.

O alcance do saber escolar deve se dar de forma lenta e detalhada, assim como Saviani (2012) defende fazendo uma analogia: “para se aprender a dirigir um automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles.” E ainda complementa:

Processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigem razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passarem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira – se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que é escravo dos atos que tem que praticar. (SAVIANI, 2012, p. 18).

Logo, explica-se o tempo destinado à educação básica e superior, pois o discente deve ter tempo para poder alcançar o conhecimento científico e, para isso, deve utilizar-se dos meios populares para, depois, de um longo tempo poder libertar-se dele. Ainda complementa Saviani (2012, p.18): “Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados.”.

Quando Saviani (2012) diz que “o aprendiz não é livre”, ele refere-se ao fato de que o discente deve ficar escravo dos métodos até que ele possa “libertar-se” e criar o próprio procedimento. Tais métodos devem ser expostos pelo professor, logo, Saviani (2012), em seu texto, expõe que o aluno deve tornar-se “escravo” do professor até que ele passe a analisar e criar por si mesmo.

A analogia exposta por Saviani (2012) reforça a ideia de que a escola tem o papel de mediar os saberes, ou conhecimento, bem como que o saber popular faz parte do processo de aprendizagem e, por meio dele, métodos fixados são utilizados, ou “macetes”, para se chegar ao saber científico.

Porém, a escola não tem somente esse papel de mediar os saberes, mas tem o papel de preparar a criança de todas as formas. Diante disso, Saviani (2012, p. 17) defende:

De fato, a escola é o local que prepara a criança, futuro cidadão, para a vida, e deve transmitir valores éticos e morais aos estudantes, e para que cumpra com seu papel deve acolher os alunos com empenho para, verdadeiramente transformar suas vidas.

Assim, pensa-se que a educação exposta pela escola tem o objetivo de evoluir a sociedade como um todo, ou seja, a promoção do homem, como dito por Saviani (1996). Entender o conceito de educação leva o indivíduo a entender a natureza do homem, e a natureza do homem diz respeito a diversos aspectos, assim salientados:

O homem valoriza os elementos naturais, como objetos de transformação, de criação do mundo da cultura. Para transformar a realidade, ele tem que intervir na situação; isto já indica a possibilidade do homem de, para transformar a realidade, destacar-se da própria realidade. Então, ele é um ser natural que é capaz de intervir na natureza, modificando-a. (SAVIANI, 1996, p. 43).

A transformação é própria da natureza humana e faz parte do fenômeno educativo. E, segundo Saviani (1996, p. 39), a educação tem 4 objetivos:

[...] a consideração do problema dos valores em face da realidade existencial concreta do homem brasileiro nos permite definir os seguintes objetivos gerais para a educação brasileira.

1. Educação para a subsistência;
2. Educação para a libertação;
3. Educação para a comunicação;
4. Educação para a transformação.

No que tange a educação para a subsistência ou desenvolvimento, alega-se desenvolver a sociedade e o homem: a sociedade de maneira tecnológica e financeira, o homem de maneira psicológica, referindo-se às etapas de evolução.

Agora, de que desenvolvimento se trata? Muitos representantes da Escola Nova falam em desenvolvimento, mas em desenvolvimento das potencialidades da criança. Então, quando se fala em Psicologia do Desenvolvimento, pensa-se nas etapas de evolução do ser humano, da infância para a adolescência, e daí para a idade adulta. Uma outra forma de se encarar esse desenvolvimento seria no sentido econômico. Educação para o desenvolvimento significaria, nesse caso, colocar a Educação a serviço do desenvolvimento econômico. (SAVIANI, 1996, p.43).

O conceito de desenvolvimento na educação torna um aspecto muito amplo para ser analisado, de maneira geral, melhorar todos os fatores que envolvem o homem é um fator do desenvolvimento. Um crescimento de um determinado início até o presente em todos os aspectos.

Já a concepção de educação para a libertação, refere-se à etapa de adquirir o conhecimento científico para se “libertar” do senso comum, já citadas por Giardinetto (1999) e Saviani (2012). Assim, Saviani (1996, p. 45) descreve novamente: “O segundo objetivo, Educação para a Libertação, liga-se àquele segundo domínio, o domínio da liberdade”.

Liberdade intelectual e cultural, a construção de conhecimento tem como principal justificativa esse objetivo, libertar-se de tudo o que um dia fosse “escravo”, pois o conhecimento é a chave para a libertação e compreensão dos acontecimentos.

Sobre a educação para a comunicação, refere-se, principalmente, à comunicação social que acontece na forma de conversa.

Educação para a Comunicação, decorre do terceiro domínio da verdade e da comunicação. Isso implica uma série de problemas que, conseqüentemente, como educadores, temos que dar conta deles. Às vezes, partimos com toda a boa vontade para educar num determinado local e já estamos marcados por um esquema de expectativas e valores que se chocam com as expectativas e com os valores daquelas pessoas com as quais iremos lidar. E a comunicação se torna aí praticamente inviável. Nota-se, então, que a comunicação implica esse esforço de transcendência, capacidade de sair da minha situação e de me colocar na situação do outro, na perspectiva do outro. Implica, então, uma

espécie de inserção cultural em relação ao meio no qual estou trabalhando. Isso coloca uma série de problemas bastante complexos no âmbito sócio-cultural, que estão ligados, por exemplo, às divisões de classes. Na medida em que pertencemos a uma classe, já estamos marcados pelas perspectivas, pela visão, pela maneira de encarar a realidade que essa classe tem, o que interfere no modo como lidamos com outras classes. Tendo em vista essas dificuldades, todas ligadas ao âmbito sócio-cultural, e considerando a necessidade de se efetuar mudanças no contexto específico do Brasil, é que se enfatizou um quarto objetivo: Educação para a transformação. (SAVIANI, 1996, p.46).

A comunicação é algo definitivo para a evolução do homem, é um contato que na escola dá-se com o professor e com os colegas para fins de aprendizado. O objetivo da comunicação é encontrar uma maneira de se por no lugar de determinada pessoa. Esse objetivo é o mais complexo, pois deve se levar em consideração todos os aspectos que fazem determinada pessoa a pensar ou agir de maneira diferente da convencional. Desta forma, a necessidade da educação para a transformação que ocorre pela imprescindibilidade em transformar pensamentos e ações. A necessidade da Educação para a transformação é evidente, no entanto só acontece cumprindo os outros 3 objetivos supracitados anteriormente.

Logo, a educação abrange objetivos que podem ser alcançados, o qual faz com que os indivíduos mudem completamente. No próximo tópico, compreenderemos um pouco mais sobre a escola e o ensino médio, foco da presente pesquisa.

2.2 ENSINO MÉDIO

A escola é um ambiente físico, com a finalidade de propiciar acesso ao propósito de transmissão e assimilação do saber escolar; suas etapas de ensino estão divididas de acordo com os níveis de idade do discente, sendo, assim, dividida em: educação básica e ensino superior.

A educação básica é o nível de ensino que corresponde aos primeiros anos da educação. Compreende alunos de 0 até 17 anos (idade ideal). A educação básica é a junção da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A educação superior é um nível de ensino que corresponde aos últimos anos da educação. Compreende alunos acima de 17 anos e tem como objetivo “focar o discente” para alguma área de seu domínio.

Ademais, os ensinos básico e superior subdividem-se em dependências administrativas públicas ou privadas, sendo que, as primeiras, remetem ao vínculo federal, estadual ou municipal, e como já citado, a principal diferença encontra-se no setor econômico.

Os dados a seguir podem ajudar na compreensão de como tem ocorrido o movimento da matrícula na Educação Básica brasileira ao longo do período de 2008 a 2017.

É importante salientar que quem mais arrecada é a união, que se refere ao vínculo federal, porém dados do censo escolar, demonstrados na tabela 1, abaixo, no período entre 2008 e 2017, mostram um menor número de matrículas no ensino médio nessas instituições. Ou seja, observando-se o ano de 2017, pode-se perceber que cerca de 85%, aproximadamente, das matrículas no Ensino Médio situam-se na dependência administrativa estadual ou municipal.

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa no período de 2008 a 2017 no Brasil:

<i>Ano/UF</i>	<i>Matrículas</i>		
	<i>Federal</i>	<i>Est/mun</i>	<i>Privada</i>
2017	191.523	6.768.549	970.312
2016	171.566	6.946.860	1.014.614
2015	155.925	6.870.323	1.049.902
2014	146.733	7.083.757	1.070.890
2013	138.314	7.110.302	1.065.432
2012	126.850	7.184.497	1.066.595
2011	115.069	7.264.251	1.022.509
2010	101.860	7.268.564	988.223
2009	90.353	7.273.800	973.007
2008	82.033	7.313.544	970.523

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Observando os dados da Tabela 2 e da Tabela 1, é notório que, no Brasil, aproximadamente 16% das matrículas de escolas federais, situam-se na região sul, no ano de 2017. Supondo, então, que cada estado tenha uma quantidade igual de matriculados, logo, aproximadamente, 4% das matrículas são federais e por estado; sabendo que a região sul é compreendida por 3 estados, então, a região sul está acima da média em 2017 na quantidade de matriculados nas escolas federais.

Tabela 2 – Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa no período de 2008 a 2017 na Região Sul:

<i>Ano/UF</i>	<i>PR</i>			<i>SC</i>			<i>RS</i>		
	<i>Federal</i>	<i>Est/mun</i>	<i>Privada</i>	<i>Federal</i>	<i>Est/mun</i>	<i>Privada</i>	<i>Federal</i>	<i>Est/mun</i>	<i>Privada</i>
2017	7.414	374.346	58.055	9.593	181.973	30.178	13.615	300.255	33.767
2016	6.422	389.103	62.095	8.508	194.189	32.591	12.802	309.776	35.230
2015	5.396	404.386	64.485	7.427	200.167	34.572	11.907	328.725	44.568
2014	4.691	407.536	63.980	6.749	240.850	36.573	11.138	340.586	44.872
2013	4.272	411.299	63.948	5.885	228.874	36.680	9.814	342.333	44.150
2012	4.221	416.299	64.113	5.002	212.616	37.112	9.202	348.665	44.639
2011	3.985	416.744	61.233	4.186	211.115	35.490	8.178	352.933	43.829
2010	3.578	420.127	55.817	3.577	209.658	34.974	6.432	361.337	43.994
2009	3.560	418.117	52.437	3.016	205.754	35.397	5.696	365.866	44.759
2008	3.112	417.591	51.541	2.460	203.968	35.513	5.753	376.310	47.286

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Apesar deste fato isolado em 2017, na região sul, é fato que, tem-se menos matrículas em instituições federais em comparação com as demais esferas, porém tal constatação também é reforçada pela quantidade de instituições neste âmbito. Segundo Pinto (2012, p.162), salienta que:

[...] a educação perde por meio desse artifício contábil, que beneficia, essencialmente, a União. Nele, é possível verificar que apenas 57% da arrecadação de 33,6% do Produto Interno Bruto (PIB), em 2010, correspondeu à receita de impostos; os demais recursos advieram, essencialmente, de contribuições sociais e econômicas.

Logo, tem-se menos alunos, menos instituições e mais dinheiro, pensa-se em uma melhor qualidade e, segundo dados do portal da educação (2018), o Brasil recebe 65,95% em impostos federais, parcela que se destina à União. Frente a isso, Pinto (2012) já defendia uma reforma na distribuição de renda para as instituições, começando com as que possuem mais integrantes.

Assim, por meio dessa análise de dados, é perceptível que a união detém uma menor quantidade de discentes e instituições, através dos quais resolve-se a questão da diferença de qualidade. De maneira geral, a qualidade do ensino, nesse caso, acontece pela quantidade de recurso disponível para a instituição em questão. Um estudo realizado pelo

IPEA (2011), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, diz que a cada 1 R\$ aplicado na educação básica, gera um retorno de 1,85 R\$ no PIB.

Para Dourado e Oliveira (2009), tal fato faz parte do plano do sistema, já que:

O plano do sistema – condições de oferta do ensino – refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros. [Grifo do original] (DOURADO e OLIVEIRA 2009, p.208).

Se a escola ou instituição tem investimentos que gerem condições de oferta de ensino, pensa-se que a instituição proporciona uma qualidade melhor, automaticamente, mais oferta e espaço de ensino pode se ter, ou seja, investimento no âmbito escolar também é sinônimo de qualidade, se aplicado no setor correto, ou seja, sem medidas paliativas e pulverizadoras de recurso, mas sim estruturadas segundo um plano de educação.

A qualidade nesse caso não se remete somente ao espaço da instituição, mas, também, a uma série de fatores, exemplo: o currículo. Descrever sobre currículo leva-se ao plano de escola, defendido por Dourado e Oliveira (2009, p.209) como:

[...] gestão e organização do trabalho escolar – trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrático participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares. [Grifo do original]

É importante mencionar que a organização escolar, no que tange sobre as disciplinas, é chamada de currículo. Já o currículo escolar é a maneira com que está organizada a escola afim de transmitir o saber. Algumas disciplinas buscam o desenvolvimento lógico do discente e, na maioria das vezes, estes perguntam: onde vamos usar isso? Questionamentos desses aspectos instigam um outro questionamento maior: Será que o currículo escolar está realmente de acordo com a sociedade de hoje em dia? Frente a isso, muitos educadores estudam a causa, alguns apoiam, outros, não. É uma questão que ainda está em pauta, as tentativas de mudança do currículo escolar também estão bem recentes, mas acabam sendo uma sugestão para um novo projeto de pesquisa, já que a presente pesquisa não tem essa finalidade.

Além disso, é impreterível saber que o currículo do ensino infantil está organizado de acordo com seu objetivo principal, ou seja, “preparar a criança para uma jornada de conhecimento”, que diz respeito aos próximos níveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nesta etapa destacam-se alguns direitos que a criança tem: conviver, brincar, participar, expressar, explorar, conhecer-se. Tais direitos remetem ao currículo que, por sua vez, foi totalmente montado a partir destes direitos. Assim, pode-se afirmar que esse primeiro contato do discente com a escola é uma preparação para o ensino fundamental.

É significativo destacar que o ensino fundamental está organizado de acordo com a BNCC que substituiu os PCNs e, como já mencionado, esta etapa de ensino é de extrema importância, pois é o primeiro acesso que o discente tem a disciplina.

Nesse sentido, a BNCC (2017) organiza o ensino fundamental de acordo com diversos estudos e prioriza a alfabetização nos primeiros anos:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, afim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010²⁹, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (BRASIL, 2010).

Principalmente, divide a ciência em 5 áreas de ensino: ciências das linguagens, ciências da matemática e suas tecnologias, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Já os PCNs dividem em 9 áreas de ensino: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, artes, educação física, língua estrangeira e temas transversais.

Segundo a BNCC (2017), as ciências das linguagens compreendem as disciplinas como: língua portuguesa, artes, educação física e língua estrangeira, sendo todas de vínculo social e comunicativo.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BNCC, 2017).

Em contraponto, os PCNs não associam as disciplinas de vínculo comunicativo, logo, tais disciplinas são abordadas separadamente em seu projeto. A ciência da matemática e suas tecnologias envolve a matéria conhecida como matemática, de vínculo lógico.

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. BNCC (2017).

Já os PCNs (1998) abordam a matéria como:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Matemática constituem um referencial para a construção de uma prática que favoreça o acesso ao conhecimento matemático que possibilite de fato a inserção dos alunos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Os parâmetros destacam que a Matemática está presente na vida de todas as pessoas, em situações em que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões. Mostram que é fundamental superar a aprendizagem centrada em procedimentos mecânicos, indicando a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática a ser desenvolvida em sala de aula. (PCNs 1998, p.59).

A ciência da natureza engloba a chamada ciência, de cunho biológico, social e lógico, ou seja, disciplina que, posteriormente, no ensino médio dividir-se-á em: biologia, química e física.

[...] área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. BNCC (2017).

Ademais, os PCNs abordam a ciência da natureza como:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem conhecimentos em função de sua importância social, de seu significado para os alunos e de sua relevância científico-tecnológica, organizando-os nos eixos temáticos “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo. (PCNs 1998, p. 62).

As ciências humanas compreendem a geografia e história, e são de vínculo social.

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. BNCC (2017).

A BNCC (2017) unificou a história e a geografia que, nos PCNs (1998), se fala separadamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (PCNs 1998, p.60).

E, por sua vez, o ensino religioso; matéria, esta, que tem este nome por ser de cunho religioso.

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. BNCC (2017).

Em contraponto, os PCNs não possuem a disciplina citada a cima, porém, anexam temas transversais como auxílio de outras atividades, assim:

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem (sic) frequentemente confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e frequentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. (PCNs 1998, p. 65).

Atualmente o ensino médio, foco da presente pesquisa, tem o currículo escolar dividido, segundo a BNCC (2017), porém ainda não foi homologada, em: área de linguagens e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias, área de ciências da natureza e suas tecnologia e área de ciências humanas e sociais aplicadas. Por sua vez, os PCNs (2000) dividem o conhecimento científico nas seguintes áreas: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias.

Diante disso, é significativo mencionar o que os PCNs (2000) afirmam em relação à ciência da natureza, matemática e suas tecnologias:

A aprendizagem das Ciências da Natureza, qualitativamente distinta daquela realizada no Ensino Fundamental, deve contemplar formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. A aprendizagem de concepções científicas

atualizadas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas é finalidade da área, de forma a aproximar o educando do trabalho de investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços. (PCN 2000, p. 20).

E, ainda, complementam em relação à aprendizagem:

[...] a aprendizagem na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias indica a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade. (PCN 2000, p. 20).

Já, para as linguagens, códigos e suas tecnologias:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCNs 2000, p.19).

E, por último, as ciências humanas e suas tecnologias:

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade. (PCNs 2000, p.21).

Além disso, a BNCC (2017), por sua vez, remete a área de linguagens e suas tecnologias como a:

[...] busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares.

Tal organização busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens. (BNCC 2017, p.473)

Para a área de matemática e suas tecnologias:

[...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, coloca em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, de modo a possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade.

Na BNCC de Matemática do Ensino Fundamental, as habilidades estão organizadas segundo unidades de conhecimento da própria área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística). (BNCC 2017, p.517).

Na área de ciências da natureza e suas tecnologias:

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza.

No Ensino Médio, a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. (BNCC 2017, p. 537).

E, por último, mas não menos importante, a área de ciências humanas e sociais aplicadas:

[...] integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. (BNCC 2017, p.547).

As áreas em que é subdividida a ciência, tanto na BNCC (2017) quanto nos PCNs (2000), estão de acordo com as leis que regem a educação. É fato que a BNCC é o programa curricular que, atualmente, está sendo implementado nas escolas, mas essa mudança realmente foi significativa?

Frente a esse questionamento, a ANPEd (2018) (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) aponta 5 problemas que precisam ser debatidos. Sendo o primeiro a legitimidade da proposta.

Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado. Por exemplo, apenas português e

matemática obtém detalhamento nesta versão, contrariando o percurso anterior e menosprezando o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio. Esvaziando de significados, com isso, o debate que havia sido feito. (ANPEd 2018).

Outrossim, em decorrência ao processo de *impeachment*, a alteração de alguns programas foi debatida de forma rápida e autoritária, algumas alterações, inclusive, foram ineficazes, o que é o caso da BNCC. Com a justificativa da crise econômica, pensou-se ser necessária a mudança do programa educacional do governo Dilma (2014/16), que destinava uma parcela do lucro do pré-sal para a educação.

Diante disso, houve um debate, no entanto, a ANPEd (2018) questiona quais foram os participantes deste, alegando que nenhum educador participou do evento. Outro ponto é o fato de que esse programa salienta as disciplinas de matemática e português, deixando de lado as outras áreas do conhecimento, contrariando, assim, a antiga proposta dos PCNs.

A segunda crítica a ser interrogada, lançada pela ANPEd (2018), é a interpretação da legislação que sustenta a BNCC.

A interpretação da LDB é adequada a todo o ordenamento jurídico brasileiro e à vigência das diretrizes curriculares, portanto não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano. Se a BNCC se propõe a ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BNCC, p. 7), essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino

O questionamento, aqui, é justamente se a LDB reconhece que o desenvolvimento humano é derivado da amplitude de áreas da ciência, bem como por quais motivos a BNCC pode reduzir o currículo escolar a português e matemática?

Além disso, o terceiro ponto a ser salientado pela ANPEd (2018) é a noção de competência dissociada do conteúdo

[...] A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações. Queremos uma educação que forneça ao conjunto das pessoas das classes trabalhadoras condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos

historicamente acumulados pela sociedade. Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer.

Esse ponto remete que a BNCC não leva em consideração a dificuldade do conteúdo, estreitando-se apenas em resultados, sem que haja uma comparação de evolução do aluno, apenas uma meta a ser cumprida e, caso não seja, é pensado, por hipótese, que a competência do aluno - ou do professor - não foi a esperada, o que antes era analisado pela dificuldade do assunto, levando em consideração o desenvolvimento do aluno na disciplina.

O quarto ponto é a questão da educação em tempo integral.

Apresentam-nos a ideia de uma educação integral tão indefinida e abstrata que o documento afirma ser “independente da duração da jornada” (Proposta de BNCC, p.14). Sem a perspectiva da formação humana integral definida e apoiando-se na ideia de flexibilização curricular que retira áreas importantes do conhecimento do currículo obrigatório. A determinação de fazer escolas de ensino médio de tempo integral, traz a interrogação: Ampliar o tempo sob que condições? Com que objetivos? Percebemos que o fator “condições de oferta” está ausente da proposta de BNCC, quando sabemos que não há escola de qualidade independente das condições de organização de tempo, de número de alunos por turma, de professores qualificados, com remuneração adequada, com tempo para estudar e preparar suas aulas. (ANPEd, 2018).

A BNCC, nesse momento, salienta que a educação tem que se dar, também, de forma integral. O grande problema é a condição dessa oferta, visto que o levantamento que a BNCC faz permite pensar que, se a qualidade da educação está ruim, basta aumentar a carga horária das escolas; de fato, quanto mais tempo, melhor pode ser trabalhado e “esculpido” o discente. Porém, as condições de oferta não são adequadas, pois as escolas de turno parcial já sofrem com as condições encontradas: a falta de professores, a falta de investimento, e a educação em tempo integral, o que, no momento de crise econômica, não é uma boa escolha, pois gera um determinado custo.

E o último ponto a ser levantado é a respeito do questionamento de provocar distorções na própria noção de qualidade do ensino.

[...] a BNCC aponta para a redução de componentes curriculares exacerbando na simplificação do que são os “problemas” desse segmento, seus currículos, as escolas de ensino médio e as juventudes no Brasil. Ao afirmar que as noções fundantes da BNCC se apoiam na intencionalidade dos conteúdos, seja quanto ao desenvolvimento de competências ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais, mais uma vez retificam o currículo tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam diversos (p.11) e as juventudes autônomas e que “criem novas formas de existir” (p. 14). Um documento que é “referência nacional comum e obrigatória” (p. 5) fixa habilidades, competências articulando-as às aprendizagens configurando-

se, portanto, como um currículo unificado e, que, nesse sentido atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes que defende. (ANPEd, 2018).

Silva (2018) também salienta sobre a BNCC e suas propostas:

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional. (SILVA, 2018, p.3)

Essas políticas causam um estreitamento curricular, levando o discente a estudar somente o que é mais cobrado em testes, ou seja, em consequência dessas políticas, os índices que medem a qualidade escolar podem, de fato, aumentar, pois não se torna obrigatório a extensão total da ciência, e sim somente uma parcela dela, causando uma preocupação com os testes e as provas, e não a preocupação em apreender. Tendo como consequência a melhora dos números, mas não a qualidade em questão.

Diante disso, Tonegutti (2016, p.5) remete a BNCC:

[...] devemos ter claro que a BNCC não vai melhorar a educação: o que ela oferece é a tentativa de controle dos professores e estudantes. Ao invés de discutir a BNCC, deveríamos estar discutindo as políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação (incluindo a adequada remuneração) e a autonomia das escolas em construir o seu próprio currículo escolar, pois estes sim, ao contrário do ideário neoliberal, são pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Tonegutti (2016) levanta uma questão importante, apontando que, ao contrário da discussão de uma nova base curricular, deveria, primeiro, discutir-se os problemas que são existentes. Com a implementação da BNCC, o olhar dos educadores voltou-se para a própria BNCC, causando mais discussões e não melhorando os problemas já existentes.

Ainda a respeito do ensino médio, pensa-se que, com a criação desses programas de currículo, o ensino em si necessita de um princípio pedagógico, em que Nosella (2011, p,1061) especifica:

Sobre o princípio pedagógico específico do ensino médio, retoma ele o tema da indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Ajudá-los a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda é tarefa da formação escolar média, oferecendo uma formação omnilateral

O princípio pedagógico do ensino médio tem justificativa social e científica, assim como Saviani (1996) definia que a educação tem o objetivo - ou deveria ter - de “promover o homem”, ou seja, o princípio pedagógico do ensino médio tem a prerrogativa de inserir o discente nos meios sociais e, também, despertar do senso comum para, de alguma forma, buscar a autonomia do indivíduo.

É valoroso mencionar que, quando se tem um princípio afim de uma determinada premissa, pensa-se em qualidade, e se de fato este princípio está alcançando a sua proposta. De forma categórica, Dourado e Oliveira (2009, p. 207) expõem:

É fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Logo percebe-se que, de fato, o ensino possui uma forma de avaliação de qualidade, para fins de melhoria no processo educativo. Tal processo qualificado ou não é medido na forma de metas e resultados; e no próximo tópico serão apresentados indicadores educacionais juntamente à discussão sobre qualidade da educação, de modo a reconhecer aspectos da realidade do Ensino Médio por meio destes indicadores.

3 INDICADORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA: RETRATOS DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

A qualidade da educação é uma questão extremamente ampla, remetendo-se à análise de dados provenientes do INEP e PNAD e, de maneira geral, a qualidade da educação é uma forma utilizada para se classificar o ensino escolar, porém o ensino possui diversas variáveis, dessa forma, o governo federal, por meio do Decreto de Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, criou-se alguns indicadores de qualidade de ensino.

Os indicadores de qualidade do ensino remetem a uma série de dados referente ao discente e ao docente, para fins de análise. Tais dados, se analisados, podem mostrar as projeções do ensino de maneira geral.

Indicadores – Capazes de agregar valor analítico e avaliativo às estatísticas, os Indicadores Educacionais do Censo Escolar permitem conhecer não apenas o desempenho dos alunos, mas também o contexto socioeconômico e as condições de em que se dá o processo ensino-aprendizagem no qual os resultados foram obtidos. Os indicadores são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (MEC, 2017).

A questão principal da criação desse “programa” é, justamente, tentar ter uma ideia de como está qualificado o ensino básico e superior, cada um separadamente. Porém, na presente pesquisa, consiste em analisar dados do ensino básico, mais precisamente o ensino médio, visto que pensa-se que, por hipótese, se o ensino médio tem uma boa qualidade de ensino, o ensino fundamental também deve ter.

Ainda sobre os indicadores citados pela CONAE (2010), a qualidade, como já citado, é algo muito amplo para analisar, assim, optou-se em estipular algumas metas, sendo elas:

- Ambiente educativo;
- Prática pedagógica;
- Avaliação;
- Gestão escolar democrática;
- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- Ambiente físico escolar;
- Acesso, permanência e sucesso na escola.

Tais metas são chamadas de indicadores educacionais. No presente trabalho abordar-se-á o indicador de acesso e permanência que, para Dourado e Oliveira (2009, p.209), tal fato faz parte do plano do aluno, e descrevem:

O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar – refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes. [Grifo original].

O ambiente escolar deve fornecer condições apropriadas para o aluno, é dever do estado estender a educação para todos, sendo este aspecto é um sinônimo de qualidade. O aspecto em questão faz parte de uma das metas, em que se pensa que o governo deve estender e facilitar o acesso as escolas, conseqüentemente, a primeira meta de acesso para uma possível análise é a da matrícula dos alunos.

Na tabela 3, abaixo, é possível verificar a quantidade de alunos matriculados no ensino médio de 2008 a 2017, através da qual se observa que, no ano de 2017, em relação à 2016, houve uma queda no número de matriculados, 202.656 jovens a menos no ano de 2017. Porém, como observado por Neder (2018), apresentador no jornal virtual do Estadão, remete que a taxa de escolarização, neste ano, ficou em 87,2%, a mesma taxa que 2016, mas por que, então, houve uma queda no número de matriculados?

Tal queda é referente à quantidade de indivíduos presentes no Brasil, com idade para escolarização. Dados do IBGE mostram que as mulheres estão tendo menos filhos, uma queda de 18,6% nos anos de 2004 e 2014, ou seja, antes se tinha uma média de 2,14 filhos por mulher, no entanto, nesta década, este número caiu para 1,74. De fato, os alunos do ensino médio em questão não entram nesta estatística, já que nasceram antes de 2000; porém, vale salientar, que o número de nascidos já vinha caindo.

Esse fato dá-se, principalmente, pela questão financeira do Brasil nos dias atuais, e, também, pelos jovens casais planejarem mais, visto que almejam um desempenho profissional melhor, bem como fazer uma faculdade para, posteriormente, terem um filho.

Tabela 3 – Número de matriculados no ensino médio no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	7.930.384	439.815	221.744	347.637
2016	8.133.040	457.620	235.288	357.808
2015	8.076.150	474.267	242.166	385.200
2014	8.301.380	476.207	284.172	396.596
2013	8.314.048	479.519	271.439	396.297
2012	8.377.942	484.633	254.730	402.506
2011	8.401.829	481.962	250.791	404.940
2010	8.358.647	479.522	248.209	411.763
2009	8.337.160	474.114	244.167	416.321
2008	8.366.100	472.244	241.941	429.349

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Observa-se, também, que a região sul é responsável somente por 12,73 %, em 2017, das matrículas no Brasil; em contrapartida, se a quantidade de matriculados fosse dividida igualmente por estado, sem levar em consideração a extensão territorial, teríamos 3,70% das matrículas por estado, em que a região sul deveria ser responsável por 11,10% das matrículas.

Segundo Calônico Júnior (2015, p.52) referente a série de matrículas de 1995 a 2013 do Ensino Médio:

O Ensino Médio brasileiro teve uma expansão considerável. Quando se analisa o ano de 1995, quando o Brasil já vive um governo com propostas alinhadas ao neoliberalismo econômico, chegam-se ao número de 5.374.831 matrículas, passando para 9.169.357 em 2004, ou seja, uma expansão de aproximadamente 70,6% no número de matrículas. Mas, curiosamente, nos últimos anos, tais números caíram sensivelmente, apresentando, por exemplo, em determinado período dos anos 2000, um comportamento negativo quando comparados ao ano de 2004, quando a matrícula no Ensino Médio atinge seu ápice.

Assim, no ano de 2004, em relação ao ano de 2017, não houve um aumento no número de matriculados, pelo contrário: ocorreu uma queda de 1.238.973, o que reforça os dados, já citados, referentes à quantidade de jovens diminuírem.

Calônico Júnior (2015) ainda faz uma comparação com os estados de SC e PR, visto que foi encontrado um crescimento das matrículas até 2003, seguido de momentos de estabilidade, decréscimo e modestos crescimentos nos anos seguintes em SC; já no PR estes dados oscilam, o que fica clara a presença de picos de matriculados.

E a facilidade do acesso, como se encontra? Ao analisarem-se os dados da matrícula discente no ensino médio, não se dá conta de um pequeno dado. Este dado remete à facilidade do acesso a escola que, justamente, é o indivíduo que possui maiores limitações para o acesso: o indivíduo da área rural (exceto as famílias mais carecidas economicamente que, neste ponto, pensa-se que já são oferecidos meios de acesso gratuito). Na tabela 4, abaixo, é possível verificar que, entre os estados da região sul, Santa Catarina é o que apresenta menor número de estudantes na área rural, de 2012 a 2017, em relação ao total de matriculados.

Santa Catarina, em 2017, teve um total de 2,79% dos alunos matriculados na área rural, já o Brasil possui 4,53% dos alunos na área rural, de fato esta diferença pode ser explicada pelo estado não possuir muitas áreas rurais em relação aos demais, também é o estado que menos tem desigualdade econômica, pobreza e menor taxa de analfabetismo do Brasil, além de ser o 9º estado menos populoso, segundo dados do IBGE (2017).

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Médio, por dependência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>		<i>PR</i>		<i>SC</i>		<i>RS</i>	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
2017	7.571.031	359.353	420.567	19.248	215.565	6.179	333.833	13.804
2016	7.776.102	356.938	438.155	19.465	228.863	6.425	344.520	13.288
2015	7.731.091	345.059	455.122	19.145	235.548	6.618	372.108	13.092
2014	7.964.584	336.796	457.173	19.034	275.223	8.949	383.735	12.861
2013	7.983.849	330.199	460.586	18.933	263.322	8.117	383.822	12.475
2012	8.055.462	322.480	465.541	19.092	247.372	7.358	390.570	11.936
2011	8.086.766	315.063	463.626	18.336	243.209	7.582	392.973	11.967
2010	8.069.546	289.101	459.519	20.003	240.585	7.624	400.118	11.645
2009	8.060.799	276.361	457.074	17.040	236.868	7.299	405.537	10.784
2008	8.113.439	252.661	456.180	16.064	235.860	6.081	419.013	10.336

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Ainda sobre a Tabela 4, pode-se observar que houve um aumento expressivo de alunos matriculados na área rural no Brasil, mais de 100.000 no interregno de 2008 a 2017.

Por sua vez, Santa Catarina teve um aumento de quase 100 estudantes se comparado com 2008, tal dado, como já citado, pode ter várias justificativas.

Em uma reportagem feita por Thiago Reis e Ana Carolina Moreno publicada em 18/08/2015, no portal da G1, a respeito da infraestrutura das escolas rurais em relação às urbanas, salienta que:

Ernesto Martins Faria, coordenador de projetos da Fundação Lemann, diz que as escolas rurais são um grande desafio. “Muitas vezes elas ficam em regiões com más condições de infraestrutura, que vai desde energia a saneamento básico. Esse cenário dificulta muito garantir uma infraestrutura escolar adequada. Em muitas localidades têm se percorrido um caminho de nucleação de escolas, abrindo-se escolas em locais com melhor infraestrutura, fechando as escolas rurais sem condições e garantindo transporte escolar para os alunos. Mas esse caminho não é tão simples de se seguir em todas as regiões.”.

As escolas rurais foram criadas justamente pela questão da dificuldade do acesso em algumas regiões, onde optou-se pela criação das escolas rurais, porém o gasto com a criação torna-se alto, fator este que resulta na falta de infraestrutura das escolas, assim como reportado por Thiago Reis e Ana Carolina Moreno.

A infraestrutura da escola também faz parte da qualidade, como já citado por Pinto (2009), a maior parcela do capital é retida pela União e, se essas escolas ficam aos cuidados dos estados, torna-se difícil investir na infraestrutura.

Assim, percebe-se, por meio dos dados da Tabela 4, uma certa migração da área rural para a urbana em SC; já a federação, o PR e RS tem um aumento considerável de matriculados na área rural em relação à 2008, pois parte desse aumento pode justificar-se com o trabalho, por parte dos governos federal, estadual e municipal, em criar condições melhores de acesso para os alunos.

Ademais, os dados das matrículas englobam todos os inscritos na Educação Básica, mas sabe-se que o currículo escolar divide os alunos de acordo com a faixa etária, para poder aplicar as disciplinas de maneira estruturada. Em relação aos que já fazem parte do ensino, o questionamento levantado, é se os mesmos encontram-se com a idade adequada.

Frente a tal questionamento, é importante salientar que o Ensino Médio deve abranger, preferencialmente, discentes de 15 a 17 anos, idade adequada para o currículo. Assim, na Tabela 5, podemos verificar de acordo com o número de matriculados, se cada estado ou federação abrange uma maior quantidade de alunos entre 15 e 17 anos.

É notório nos dados apresentados, que Santa Catarina, em relação ao total de matriculados, possui 84,14%, em 2017, dos alunos do ensino médio com a idade entre 15 e 17

anos. Além disso, entre os estados da Região Sul, Santa Catarina é o que tem a maior taxa de alunos matriculados nessa idade no Ensino Médio, desde 2008 até 2017.

Tabela 5 – Número de Matrículas no Ensino Médio de alunos entre 15 a 17 anos de idade, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	5.985.908	327.800	186.584	274.520
2016	6.102.048	339.917	198.202	287.166
2015	6.001.579	339.596	200.834	296.205
2014	6.030.607	339.224	214.631	293.710
2013	5.974.858	343.388	210.492	291.734
2012	5.553.267	361.672	206.432	282.738
2011	5.451.377	360.168	203.642	285.455
2010	5.280.129	352.322	201.054	284.412
2008	5.222.019	329.964	190.132	278.729

Fonte: MEC/Inep * dados de 2009 não encontrados, organização do autor, 2018.

Ainda sobre a Tabela 5, criando uma média dessa série histórica de 9 anos, em relação ao total de matrículas, verifica-se que o Brasil tem uma média de 69,57% dos alunos no Ensino Médio entre 15 e 17 anos de idade, o Paraná 72,88%, Santa Catarina 80,69%, e o Rio Grande do Sul com 73,17%. Assim, observa-se que Santa Catarina, dentre os estados presentes na tabela e o Brasil, possui maior parcela de alunos nessa idade. Já o Paraná, na Região Sul, é o estado que tem menor parcela, porém, em relação à média brasileira, os estados da Região Sul detêm uma parcela maior dos alunos entre 15 e 17 anos no Ensino Médio.

Sobre Santa Catarina, de 2002 a 2011 Costa (2014, p.106) ressalta:

[...] a constatação que, em Santa Catarina, o Ensino Médio não é frequentado por todos os jovens explicita a negação do direito à Educação Básica, que só se materializa com a conclusão de suas três etapas. Ao considerar que o lugar de jovem do grupo de idade de 15 a 17 anos é na escola, freqüentando, preferencialmente, o Ensino Médio, [...], questionam-se os limites e as possibilidades do estado de Santa Catarina assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito.

Mesmo Santa Catarina, proporcionalmente, tendo as maiores matrículas de alunos com essa idade, também possui muitos jovens fora da sala de aula, assim Costa (2014, p.107) complementa:

Estavam matriculados na Educação Básica 273 mil jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio em 2011. Entretanto, aproximadamente 65 mil jovens nesta faixa etária estavam fora da escola. A participação da União e do Estado de Santa Catarina é fundamental para que todos os jovens de 15 a 17 anos frequentem a escola, preferencialmente a média.

Porém, esses dados de matrículas não significam, necessariamente, que os alunos estejam na idade certa e na turma certa, para isso é necessário olhar dados da distorção idade-série, os quais se referem à idade ideal que o aluno deve estar. Conseqüentemente, se o discente tem 17 anos e se matricula no primeiro ano do Ensino Médio, é contabilizado como matrícula ativa, e está presente na Tabela 5, mas tal indivíduo gera uma distorção, já que não está na chamada idade ideal para o primeiro ano do Ensino Médio. Assim, o discente em questão vai gerar uma distorção em todas as séries posteriores, um chamado efeito “bola de neve”.

Na taxa de distorção idade-série, presente na Tabela 6, é perceptível que, no ano de 2017, a taxa de distorção no Paraná foi menor em relação à Santa Catarina, a diferença é de 0,1%, do total de cada estado. Se analisado na Tabela 5, verificamos que 84,14% dos alunos, em Santa Catarina, estão no Ensino Médio com a idade de 15 a 17 anos. Já o Paraná 74,53%, o que reforça que os dados da matrícula na tabela 5 não significam que os alunos estão na série adequada de acordo com sua idade.

Tabela 6 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	28,2%	22,6%	22,7%	33,3%
2016	28,0%	21,4%	20,3%	30,6%
2015	27,4%	21,1%	18,5%	26,4%
2014	28,2%	20,9%	16,1%	26,6%
2013	29,5%	24,9%	19,9%	35,4%
2012	31,1%	22%	16%	29,6%
2011	32,8%	22,4%	16,7%	29,5%
2010	34,5%	23,9%	16,4%	30,5%
2009	34,4%	25,5%	16,7%	32%
2008	33,7%	26,9%	17,9%	33,4%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Em relação ao Brasil, os estados do Paraná e Santa Catarina, nessa série histórica de 9 anos, estão com as menores taxas de distorção, dados de 2008 a 2014. É importante mencionar que Santa Catarina tinha taxas de distorções baixíssimas, detalhe para o ano de 2012 - quando, no Brasil, a taxa era de 31,1% de distorção de idade série - já Santa Catarina 16% de distorção, quase a metade da taxa colhida pelo Brasil.

Ainda em 2012, foi catalogada a maior taxa de matriculados no Ensino Médio no Brasil, como demonstrado na Tabela 3, a qual remete que a educação em Santa Catarina, nesse ano, obteve uma menor taxa. Porém, ainda dentro da Região Sul, o grande estado do Rio Grande do Sul vem tendo problemas com a distorção de idade em suas turmas. O estado tem as maiores taxas da Região Sul.

Por meio dos dados analisados, averigua-se que, em relação aos anos anteriores, a educação vem demonstrando avanço na categoria de acesso aos ambientes escolares. Porém, podemos afirmar que, segundo os dados das tabelas, o problema quantitativo do acesso ainda existe.

O maior questionamento é se esses alunos que são matriculados permanecem na escola. Buscando respostas para essa pergunta, adentra-se numa categoria chamada permanência, através da qual dados dispostos pela PNAD e INEP remetem ao aluno continuar a Educação Básica.

Quando ponderamos sobre matrícula no Ensino Médio, estamos verificando a quantidade de alunos que se matriculam em decorrência dos anos, porém, estes alunos conseguem “passar de ano”?

Entrando no aspecto do rendimento escolar, a Tabela 7 mostra a quantidade de alunos aprovados ao final de cada ano, em relação ao total matriculado, ou seja, em relação à Tabela 3, assim, verificamos que o RS tem as menores taxas de aprovação, porém, em relação ao período de 2017 e 2008, houve uma taxa de crescimento de 4,8%.

Em 2017, Santa Catarina ficou à frente dos estados da Região Sul, e à frente do Brasil no que diz respeito à taxa de aprovação, ou seja, de 221.744 matriculados, em Santa Catarina no Ensino Médio, houve uma aprovação de 83,6%. Estabelecendo-se uma média geral de 2008 a 2017, o Brasil aprovou 79,08%, Paraná 89,89%, Santa Catarina 82,14% e o Rio Grande do Sul 72,18%.

Tabela 7 – Taxa de rendimento escolar de aprovação no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	83,1%	81,5%	83,6%	72,8%
2016	81,5%	81,3%	81,7%	74,1%
2015	81,7%	81,4%	79,9%	75,6%
2014	80,3%	80,9%	79,7%	76,1%
2013	80,1%	81%	79%	75,7%
2012	78,7%	81%	83%	72,9%
2011	77,4%	81,4%	84,5%	69,2%
2010	77,2%	81,6%	82,5%	69,1%
2009	75,9%	80,6%	83,7%	68,3%
2008	74,9%	78,2%	83,8%	68%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Em 05/04/2017, uma matéria feita por Gabriele Duarte, publicada pelo Diário Catarinense, destacou que:

Sobre a taxa de conclusão do Ensino Médio na idade certa (19 anos), SC não cumpriu a meta de 79,2% em 2015. No Estado, somente 67,7% se formaram no EM na idade adequada. Qual o motivo? Muito alunos abandonam os estudos e retornam mais tarde. A SED trabalha para a conclusão na idade certa, porém o mais importante é ele conseguir efetivamente concluir a escolaridade.

Percebe-se, então, que a distorção idade-série, apresentada na tabela 6, é influenciada também pelos fatores de transição escolar, justamente aos fatores de reprovação e abandono. A publicação ainda ressalta, em relação às taxas de aprovação:

A taxa de aprovação no Ensino Médio caiu 3,9% de 2007 para 2015 em SC e está em 79,9%, abaixo da média nacional, de 81,7%. Além disso, a taxa de abandono médio no Ensino Médio em SC é superior à brasileira: 7,4% contra 6,8%. Por que isso acontece e como melhorar?

O grande problema do ensino médio é a reprovação e conseqüentemente o abandono. O modelo atual não atende mais as expectativas dos jovens e muitos estudantes acabam abandonando os estudos, principalmente para trabalhar. Os jovens veem a necessidade de estar inseridos em grupos e de mostrar que também fazem parte deste grupo, o que muitas vezes não os permite por falta de recurso financeiro, sendo assim sua alternativa a busca por trabalho.

Dos dados apresentados até agora, vale ressaltar que os resultados negativos infringem duas das cinco metas do movimento Todos Pela Educação, metas, estas, apresentadas ainda na publicação do Diário Catarinense, feita por Gabriele Duarte:

Fundado em 2006, o Todos Pela Educação definiu cinco metas para que até 2022, ano do bicentenário da independência do país, o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à educação de qualidade. [...]

- 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano;
- 4) Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído.
- 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

O movimento TPE também definiu metas intermediárias para permitir um acompanhamento periódico dos indicadores. No cálculo do indicador, a metodologia utilizada considera crianças e jovens que completaram a idade adequada para cada ano escolar até 31 de março do ano corrente, conforme a Resolução nº 1/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

De fato, em relação aos estados presentes na Tabela 7, o RS tem as menores taxas de aprovação, dentro dessa série histórica de 9 anos, em nenhum momento a taxa de aprovação dos alunos no RS foi maior que a do Brasil. Fato esse que leva-se a pensar que o RS tem problemas nesse quesito.

Ademais, é importante salientar que o discente ainda se não aprovado, possui duas alternativas: reprovação ou abandono, sendo que, ambas, são ruins para a qualidade de maneira geral, porém a que distorce mais o conceito de qualidade é o abandono.

Tabela 8 – Taxa de rendimento escolar de reprovação no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	10,8%	11,7%	10,1%	19,7%
2016	11,9%	12,6%	12,3%	19,3%
2015	11,5%	10,9%	12,7%	17,3%
2014	12,1%	12,3%	13,8%	16%
2013	11,8%	12,6%	13,6%	15,4%
2012	12,2%	12,8%	10,1%	16,8%
2011	13,1%	12,6%	7,5%	20,7%
2010	12,5%	11,7%	10,4%	19,9%
2009	12,6%	11,1%	9,5%	20%
2008	12,3%	11,5%	8,9%	19,6%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Na Tabela 8, é possível verificar as taxas de reprovação, ou seja, os alunos que terminaram o ano não aprovados. As maiores taxas, presentes na tabela, são as do RS, onde

em 2017 encontram-se 19,7% dos alunos reprovados. Um dado alarmante, porém, como já dito, a reprovação não caracteriza a saída do discente com o meio escolar, diferente do abandono.

As taxas de reprovação do RS chegam numa média de 18,47%, já no Brasil uma média de 12,08%, frente a isso, pode-se pensar que o RS tem um sistema de aprovação mais rígido, ou o RS precisa de melhorias na questão de rendimento escolar.

Mas, afinal, por quais motivos tantos discentes reprovam ou abandonam o Ensino Médio? Adentrando nesse assunto, Soares, *et. al.* (2015, p.760), pautam a respeito do abandono e da reprovação na rede pública em Minas Gerais:

O mercado de trabalho tem influência considerável sobre a decisão de abandono, principalmente para aqueles com maiores problemas financeiros na família. Meksenas (1998) corrobora esse problema e acrescenta que os alunos dos turnos noturnos, também das camadas baixas, chegam às escolas exaustos da maratona diária de trabalho e, desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos desses adolescentes desistem dos estudos sem completar o ensino médio. É interessante destacar que Neri (2009), com base nos dados das PNADs (2004 e 2006), apontou possíveis motivos para a evasão escolar: a falta de escolas (10,9%), a necessidade de renda e de trabalho (27,1%), a falta de interesse pela escola (40,3%) entre outros (21,7%).

A mesma lógica está presente na Região Sul do Brasil, onde os discentes não veem outra alternativa para melhorar a renda, a não ser através do trabalho. E, por absorção da condição física dos discentes, acabam não alcançando as metas esperadas, assim, ocorre a reprovação do aluno.

A falta de interesse nas escolas é a maior causa, de fato, tentar mudar a opinião dessas famílias ou dos discentes é o objetivo dos programas educacionais. Ademais, o desinteresse escolar também é gerado pelo fato de que o aluno não ganha para estudar, logo os maiores fatores para esses fatos são moldados pelas condições socioeconômicas de cada família.

Ainda sobre a permanência, fato que envolve o rendimento e diz muito a respeito da reprovação e abandono, Costa (2014, p.114) descreve:

A permanência, concebida como aspecto central da universalização do Ensino Médio com qualidade, pode ser entendida, com base em Dourado (2013), em uma acepção ampla ao contemplar a garantia de aprendizagem e de conclusão da Educação Básica com sucesso por todos os estudantes brasileiros, preferencialmente aos 17 anos de idade.

Já a taxa de abandono, indicada na tabela 9, é de alunos que desistiram no meio - ou no final - do ano letivo.

Tabela 9 – Taxa de rendimento escolar de abandono no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	6,1%	6,8%	6,3%	7,5%
2016	6,6%	6,1%	6,0%	6,6%
2015	6,8%	7,7%	7,4%	7,1%
2014	7,6%	6,8%	6,5%	7,9%
2013	8,1%	6,4%	7,4%	8,9%
2012	9,1%	6,2%	6,9%	10,3%
2011	9,5%	6%	8%	10,1%
2010	10,3%	6,7%	7,1%	11%
2009	11,5%	8,3%	6,8%	11,7%
2008	12,8%	10,3%	7,3%	12,4%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Na tabela 9, observa-se que, em 2015, a taxa de abandono na Região Sul era maior que a do Brasil. Porém, Paraná e Santa Catarina, exceto em 2015 e 2017, tiveram taxas menores em relação ao Brasil. Novamente podemos observar que o RS possui as maiores taxas de abandono, inclusive em 2017.

A média geral mostra que 9,35% dos alunos se abdicam do ensino no RS, enquanto 8,84% é a média nacional. Em contrapartida, Santa Catarina produz a menor média de taxa de abandono, chegando a 6,97%. O Paraná não fica muito atrás, a média chega 7,13%, porém um incrível dado de 2011 fez com que o Paraná obtivesse a menor taxa de abandono, 3,5% menos que a média nacional, ou seja, chegando a 6% de abandono.

Ainda em relação às taxas de rendimento, não significam que os alunos se inscreveram na próxima turma que deveriam frequentar, para isso devemos olhar os índices de transição.

Em relação à escolha que o aluno tem ao passar de ano ou reprovar, ele possui ao todo 4 escolhas, sendo elas: a promoção, repetência, evasão e migração para o EJA. A etapa da educação que mais sofre com a transição escolar, pensa-se ser a etapa que permite a promoção do discente do nono ano para o Ensino Médio, já que o aluno entra em outra fase de ensino, a fase do aperfeiçoamento.

A promoção ocorre somente para alunos que fazem parte da taxa de aprovação, consequentemente, tais alunos ganham uma “promoção”, ou “passagem de série”. A

promoção do aluno, de maneira geral, também remete ao que Saviani (1996) defendia, que é a “promoção do homem” e, assim, o discente aproxima-se cada vez mais dos limites do pragmatismo, descritos por Giardinetto (1999).

Dessa forma, na Tabela 10, encontram-se as taxas de alunos promovidos do nono ano para o Ensino Médio.

Tabela 10 – Taxa de transição de promoção do 9 ano, no período de 2008 a 2015.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RG</i>
2014/2015	81,9%	83,0%	83,7%	83,7%
2013/2014	82,2%	82,9%	82,1%	83,6%
2012/2013	81,2%	81,5%	82,8%	82,2%
2011/2012	80,4%	81,3%	85,9%	81,0%
2010/2011	79,3%	81,1%	83,7%	79,9%
2009/2010	77,1%	81,9%	84,3%	79,3%
2008/2009	75,9%	80,6%	83,6%	78,6%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

A transição escolar, na série em questão, é algo visto por muitos alunos como “bicho de 7 cabeças”, porém ao analisarem-se os dados em questão, verifica-se que não ocorre muita dificuldade, na verdade, se comparado com a Tabela 11, observar-se-á que nesta série há uma maior taxa de promoção. Porém, a comparação das tabelas não é ideal, pois a Tabela 11 possui 3 fases de aprimoramento, englobando 1º, 2º e 3º anos, enquanto a Tabela 10 possui apenas 1 fase, ou seja, apenas o nono ano.

Em relação aos estados, na tabela 10, Santa Catarina possui uma maior taxa média, chegando a 83,73% de promoção. Em relação à média geral das turmas, apresentadas na Tabela 11, o estado do PR lidera com 77,63% de promoção.

A Tabela 11, a seguir, apresenta a média de promoção dos alunos no ensino médio, assim, como podemos ver, por meio dos dados, o RS possui a menor taxa de promoção e sua média chega a 66,44% no Ensino Médio. Em 2014/2015 a maior taxa está localizada no estado do Paraná, ainda, o estado sempre esteve à frente da média nacional, podendo ser uma referência para os demais estados.

Tabela 11 – Taxa de transição de promoção do Ensino Médio, no período de 2008 a 2015.

<i>Ano/ UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2014/2015	76,3%	77,8%	76,0%	73,3%
2013/2014	76,4%	77,4%	75,3%	73,1%
2012/2013	75,2%	76,8%	78,9%	70,3%
2011/2012	73,9%	80,2%	66,7%	68,8%
2010/2011	73,8%	76,5%	78,3%	66,3%
2009/2010	72,3%	76,7%	78,3%	65,8%
2008/2009	71,4%	78,0%	65,2%	68,5%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Consequentemente, diferente do que se pensava, as menores taxas de promoção não se encontram no nono ano, mas encontram-se no Ensino Médio. Talvez esse fato justifique-se pela adequação do aluno a uma nova etapa de ensino no seu caminho pela Educação Básica, e pela comparação de apenas um ano em relação a três anos.

Além disso, a taxa de promoção marca um ciclo letivo diferente para o aluno, ou seja, sinaliza uma série de disciplinas interligadas, no entanto diferentes em relação aos anos anteriores; é um estágio de apropriação de saberes diferentes, mais específicos e, diante disso, a análise de turma pode se considerar, às vezes, mais “prestativa”, ao encontrar um suposto problema.

Através dos dados da taxa de transição de promoção obtemos uma base comparativa, para fins de análise da qualidade, porém, ante este fato, a repetência escolar no ensino médio, presente na Tabela 12, a seguir, apresenta as maiores taxas no Ensino Médio.

Tabela 12 – Taxa de transição de repetência do Ensino Médio, no período de 2008 a 2015.

<i>Ano/ UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2014/2015	10,5%	12,3%	12,5%	12,4%
2013/2014	10,6%	11,7%	12,2%	12,1%
2012/2013	11,2%	12,1%	9,2%	13,6%
2011/2012	12,1%	7,7%	17,5%	14,8%
2010/2011	12,0%	11,6%	9,9%	17,3%
2009/2010	12,9%	11,5%	9,0%	17,5%
2008/2009	13,2%	8,8%	17,7%	13,9%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

A taxa de repetência refere-se aos alunos que fazem parte da taxa de reprovação e continuaram na escola. Na tabela 12, é possível verificar que os estados da Região Sul, em 2014/2015 e em 2013/2014, tiveram uma maior taxa de reprovação em relação ao Brasil, porém PR em 2011/2012 teve 7,7% de repetência, menor dado coletado nesta série histórica.

Nesse ponto é importante que as taxas sejam baixas, assim como nas taxas de reprovação e abandono escolar. Dessa forma pode-se perceber, que no modelo atual, a permanência do aluno tem índices mais baixos que a categoria de acesso, como exposto por Rebelatto e Tedesco (2012, p.1):

Por mais que os dados estatísticos demonstrem avanços com relação ao acesso e à cobertura da educação escolar, principalmente do ensino fundamental, vê-se processando o desafio da qualidade, especialmente quando considerada a aprendizagem dos alunos, as condições de permanência na escola, com nível de qualidade, considerando o nível socioeconômico desses alunos.

Com isso, reforçam-se novamente as causas do abandono escolar, descritas por Soares, *et. al.* (2015), e neste ponto o abandono é medido na taxa de evasão. A diferença entre as duas está no momento em que são medidas, visto que a taxa de evasão considera os alunos concluintes ou não da série em questão, já a taxa de abandono considera os alunos que deixaram o ensino no meio do ano letivo.

Ainda sobre as transições, tem-se a taxa de evasão que configura a saída do aluno do meio de ensino e, também, tem-se a migração para o EJA (Escola de Jovens e Adultos), através da qual, se o aluno causa uma distorção grandiosa na idade série, ele se matricula no EJA, visto que ele “estourou seu limite de idade” na educação básica. Exemplo disso, é quando o aluno tem 19 anos e está no primeiro ano do Ensino Médio.

Outrossim, a taxa de evasão não mede o aluno que migra para o EJA, assim na tabela 13 é verificada a taxa de evasão, ou seja, a porcentagem de alunos que deixaram de se matricular no ano seguinte ou que abandonaram a escola no meio do ano letivo.

Por meio da tabela 13, pode-se verificar que a porcentagem de alunos que saem da escola em 2014/2015, no PR foi de 9%, conseqüentemente a menor taxa, em contrapartida a maior taxa é de 14,5% referente ao ano de 2008/2009 em SC.

Ainda sobre a tabela 13, é possível verificar que o estado do Paraná, nessa série histórica, sempre esteve a baixo da média nacional, o que faz todo sentido, pois é o estado que tem as maiores aprovações, podendo ser verificadas na tabela 11.

Tabela 13 – Taxa de transição de evasão do Ensino Médio, no período de 2008 a 2015.

<i>Ano/ UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2014/2015	11,2%	9,0%	10,3%	11,7%
2013/2014	10,9%	10,0%	11,3%	12,4%
2012/2013	11,4%	10,0%	10,7%	13,4%
2011/2012	11,8%	11,2%	13,5%	13,0%
2010/2011	12,2%	10,9%	10,3%	13,9%
2009/2010	12,6%	10,7%	11,0%	14,2%
2008/2009	12,8%	11,5%	14,5%	11,7%

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Apesar da Região Sul do Brasil apresentar maiores taxas de repetência, a evasão não se caracteriza da mesma forma, já que é algo combatido por toda comunidade escolar, pois classifica a saída do aluno. Também é perceptível um certo padrão na média brasileira, visto que, por três vezes consecutivas, teve uma queda de 0,4%. Já a Região Sul não possui uma média tão definida assim, ficando difícil de prevê-la.

Outros fatores que também moldam a permanência do aluno em sala de aula, justamente é a quantidade de horas-aula e a quantidade de discentes na turma. Em relação à quantidade de horas-aula, presentes na tabela 14, verifica-se que em SC a média de horas-aula é menor. No entanto isso não significa menor qualidade, como já visto nas tabelas anteriores.

A quantidade de horas, de fato, está aumentando, justamente pelas mudanças no currículo, o que faz o professor levar mais tempo pois, em relação às décadas anteriores, o currículo escolar ficou mais complexo.

Outro fator é a troca de professores em sala de aula, que demora alguns minutos, e afim de não perder estes minutos preciosos, aumentou-se gradativamente a quantidade de horas diárias. Pode-se observar que SC sempre teve uma média de horas-aula menor que o restante da Região Sul.

Reforçando que a quantidade de horas não influencia diretamente na qualidade, a tabela 14, mostra que parte da Região Sul, mais precisamente SC e PR possuem índices de permanência maiores que a media geral, porém a quantidade de horas diária, está mais baixa que a média nacional.

Tabela 14 – Média de horas-aula diária no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
<i>2017</i>	5,0	4,5	4,4	4,9
<i>2016</i>	4,9	4,5	4,3	4,9
<i>2015</i>	4,9	4,4	4,3	4,9
<i>2014</i>	4,9	4,5	4,3	4,7
<i>2013</i>	4,8	4,5	4,2	4,7
<i>2012</i>	4,7	4,4	4,2	4,6
<i>2011</i>	4,6	4,4	4	4,3
<i>2010</i>	4,6	4,4	4	4,3

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

A quantidade de alunos em sala de aula também pode ajudar na qualidade da educação, pois sabe-se que quanto menor o número de alunos na classe, mais abrangência o professor consegue ter.

A Tabela 15 mostra a quantidade média de alunos por turma. Desse modo, pode-se observar que a quantidade em questão vem diminuindo e facilitando o trabalho docente.

Assim, Calônico Júnior (2015, p.74) aborda que:

Os dados mostram que a média de alunos por turma no Ensino Médio na esfera nacional ainda é alta, mas vem caindo gradativamente ao longo do interregno analisado, se aproximando do recomendado no Parecer CEB/CNE nº 08, de maio de 2010, que recomenda que o Ensino Médio possua 30 alunos em sala de aula, baseado na proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), um projeto desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que traça insumos mínimos necessários em uma escola que visa garantir a qualidade de ensino.

Desse modo, o CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) aborda que quanto menor a classe, melhor a qualidade do ensino de atuação do professor, ante isto percebe-se que a média de alunos, presente na Tabela 15, vem caindo.

É perceptível que a Região Sul sempre teve uma média de alunos por turma menor. A maior média chegou a 31,7 no PR em 2008. Logo, o projeto desenvolvido pelo CAQi está, de fato, funcionando, visto que a média nacional aproxima-se do proposto.

O que pode aumentar a média são, justamente, as escolas rurais, porque, como dito anteriormente, pela dificuldade do acesso, é inviável separar os alunos em muitas turmas, pois isso recorrem a uma maior quantidade de professores.

Tabela 15 – Média de alunos por turma no Ensino Médio, no período de 2008 a 2017.

<i>Ano/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>PR</i>	<i>SC</i>	<i>RS</i>
2017	30,4	29,2	26,3	25,5
2016	30,5	28,8	27	25,6
2015	30,2	29,2	27	26
2014	30,7	28,2	26,9	26,8
2013	31	27,9	27,2	26,8
2012	31,4	28,4	26,4	27,3
2011	31,9	28,6	26,6	27,6
2010	32,4	29,5	29,2	28,6
2009	33,2	30,8	29,3	29,1
2008	33,7	31,7	29,4	30

Fonte: MEC/Inep, organização do autor, 2018.

Por meio de todos os dados, foi possível perceber que, apesar da Região Sul ter uma média de horas-aula menor, e taxas de repetência maior, em alguns anos, a qualidade do ensino, se comparado com o Brasil, é maior, e tal fato é afirmado nas tabelas, nas quais é encontrada uma maior taxa de aprovação e uma menor distorção na idade-série. No entanto, o Brasil compreende 26 estados e o Distrito Federal, conseqüentemente, na mesma lógica utilizada na tabela 15, quanto maior a população, mais difícil estender uma educação de qualidade. Com o investimento que se tem hoje na educação, pode-se dizer que o Brasil faz “milagre”.

Além disso, o princípio básico da educação é estender a oportunidade a todos; é importante salientar que a educação brasileira, de fato, é moldada, também, com o pensamento socioeconômico, justamente para tentar inibir as taxas que são negativas para a educação em geral, como Vianna (2006, p.135) apresenta:

A educação brasileira visa, também, desenvolver no educando, com a participação do Estado, da família e da sociedade, a qualificação para o trabalho, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal. É por meio do trabalho que o homem garante sua subsistência e o crescimento do país.

Assim, a educação brasileira possui os fundamentos necessários, no entanto o grande problema dela é acerca da permanência do discente em sala de aula, pois diante das diversas mudanças no currículo, de fato, deixam-se todos integrantes desse processo em fase

de “adaptação”; porém tais mudanças ainda decorrerão com o passar do tempo, entretanto não é algo negativo, mas precisa ser trabalhado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do conceito de educação, segundo Saviani (1996), no momento em que o autor aborda a finalidade desta como sendo a “promoção do homem” - ou pelo menos deveria ser - está ligada fortemente com o progresso de cada pessoa, e, conseqüentemente, com o progresso social. Pensando num bem-estar social, quanto maior o nível da educação, melhor o país em questão.

Além disso, se for observada a evolução do planeta, em relação à educação, é possível perceber que o estudo era uma maneira utilizada para a libertação do indivíduo. Corroborando tal ideia, Giardinetto (1999) descreve que o homem educa-se justamente para não se aprisionar, não servir como escravo, para conhecer e entender seu papel na sociedade e, posteriormente, modificá-lo, reforçando o conceito de evolução.

Dessa forma, analisar os indicadores de qualidade da educação do Ensino Médio, pensa-se, por hipótese, analisar como o homem do futuro será visto, já que a educação tem um papel fundamental na criação e no desenvolvimento humanitário.

Diante da chamada PEC do teto, que congela os gastos do governo que remetem à educação e à saúde, é certamente, um obstáculo para a educação brasileira em geral. A PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição) ou a PEC 55, dependendo da casa legislativa, congela os gastos de 2016 com a educação durante 20 anos, com a principal justificativa de alta inflação. Porém será mesmo que foi uma boa escolha?

A ANPEd (2016), após a aprovação da lei, posiciona-se e levanta algumas considerações sobre a ação:

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. (ANPEd 2016).

Como já citado, o financiamento dos gastos da educação traz condições apropriadas e respostas positivas, já que a educação escolar influencia diretamente no PIB; no entanto a Educação Brasileira já vinha economizando recursos, o que piora ainda mais a situação, e o que essa redução de recursos pode gerar na Educação?

O congelamento dos gastos, gera, um fator chamado: sucateamento das condições materiais para a efetivação do objetivo do ambiente escolar, ou seja, de maneira geral, as escolas, principalmente estaduais, sucateiam o material já utilizado em anos anteriores.

Tal forma encontrada “dribla” os dados colhidos por um curto prazo, porém, com o tempo, vamos reconhecer a realidade, esta, que por sua vez, será apresentada por novos futuros dados e suas consequências. Além disso, o grande problema da lei não está no material, de certa forma, mas sim encontra-se no professor e no local de ensino.

Como pode-se averiguar, a infraestrutura das escolas rurais é um local de ensino está em lugares de difícil acesso, e com o congelamento também irá gerar sucateamento, reforçando a necessidade de investimento e não de congelamento de recursos.

Uma matéria realizada por Flávia Foreque disponibilizada em 08/11/2018 pela G1, mostra ainda que:

A Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação aprovou nesta quarta-feira (07/11/2018) as novas diretrizes do ensino médio. Entre as medidas previstas na resolução está a possibilidade de até 20% da carga horária do ensino médio ser ofertada na modalidade à distância, chegando a 30% no ensino médio noturno. [Grifo feito pelo autor]

Em contrapartida, a aprovação da resolução tenta “tapar” a PEC do teto, já que a modalidade da Educação a distância torna-se mais barata, justamente pelo fato de retirar as obrigações do governo, tais como: material escolar, transporte, professores, pedagogos etc.

Porém, torna-se viável para o governo, mas não para o aluno, já que este não vai participar do ambiente escolar, por mais que seja somente 30% do currículo, o relacionamento aluno-professor fica defasado.

Dessa forma pode-se não conseguir a “passagem” de conteúdo ideal, descrita por Saviani (2012) como uma aprendizagem lenta – como dirigir um carro -, visto que existe todo um processo, e a aprovação pode “pular” as etapas deste, fazendo com que, na analogia, o aluno acelere e tente mudar de marcha, esquecendo-se da embreagem. Além do mais, não se pode deixar de fora, também, que as perguntas do discente podem demorar para serem respondidas na modalidade EAD.

Ainda sobre a aprovação de 30% da grade curricular, do Ensino Médio, disposto por meio das EADs, a ANPEd (2018) faz uma análise:

A Lei 13.415/17 dá fundamento legal para que parte da oferta pública do ensino médio se dê pela via privada. Não por acaso, a normatização pelo CNE traz como uma das suas proposições a possibilidade de que até 30% da carga horária seja cumprida na modalidade a distância. Vale lembrar que pela Lei da reforma, esta oferta poderá ser feita por meio de parcerias entre as redes de ensino e o setor privado, conforme disposto no Art. 36, § 11: “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os

sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”

Logo, se a instituição pública, no ensino presencial já passa por dificuldades, o ensino a distância, por consequência, será muito pouco visado. Em contrapartida, devido à dificuldade, a lei ainda permite que instituições privadas possam formar convênios com instituições públicas com a intenção de “ajudar” na aplicação das EADs. Ficando nítido, nesse ponto, que a reforma favorece as instituições privadas, como levantado pela ANPEd (2018):

[...] fica ainda mais nítido que a reforma do ensino médio vai ao encontro do privado em detrimento do público, do alargamento do empresariamento da educação básica, do (falacioso) discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial.

Gerando, por consequência, uma terceirização no processo de aplicação das EADs, o que vai contra os ideais passados até aqui, visto que diminui-se o tempo de aprendizado presencial.

O menosprezo por uma formação qualificada e densa dos jovens de escola pública é, mais uma vez, demonstrado, ao propor que até mesmo a participação em trabalhos voluntários seja considerada carga horária do ensino médio. Reitera, ainda, a fragilização do sentido do ensino médio como “educação básica” proposto pela LDB em 1996, uma vez que ser educação básica pressupõe uma formação comum, contrariada pelo modelo com base em itinerários que sonega aos estudantes o acesso ao conjunto das áreas do conhecimento.

Por essas razões, reiteramos a posição já publicitada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: O financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização stricto sensu, que o governo federal e os governos distrital e estaduais, estarão terceirizando o que é de sua responsabilidade constitucional. O ensino médio é parte constitutiva da educação básica e precisa cumprir a função precípua de contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não é admissível que frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura os jovens pobres sejam afastados da escola limitando o tempo presencial a três dias por semana. (ANPEd, 2018).

Em outro ponto, com relação ao professor, Saviani (2012) diz que este deve ser mediador dos conhecimentos, em contato com diversidades de sala de aula. É importante salientar que tal fato influencia na qualidade da educação, como disposto na CONAE (2010), assim incentivar os professores e a formação deles pode ser uma alternativa de como poder-se-á melhorar a qualidade. Nesse contexto, Dourado e Oliveira (2009, p.209) destacam o plano do professor:

O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica – relaciona-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios. [Grifo do original].

Dessa forma fica evidente que o docente também deve ser avaliado e valorizado, já que tem o contato direto com os discentes, o que deixa de ocorrer nas EADs; conseqüentemente, o trabalho docente tem outro perfil.

Já tabelas, em geral, mostram-se o desenvolvimento e a ampliação do ambiente escolar; embora as matrículas tenham diminuído, as taxas de alfabetização aumentaram, reforçando, assim, a pesquisa, que informa uma menor quantidade de jovens presentes no Brasil, e tal fato é uma característica da própria população brasileira.

É possível ainda distinguir, também, atualmente os principais objetivos da Educação, voltados mais para a relação com a permanência, visto que, como se viu, os dados de permanência são os que precisam ser melhorados ao longo do tempo, e com a PEC do teto a dificuldade aumentará cada vez mais.

Ademais, o presente estudo desenvolveu-se na análise dos indicadores educacionais de acesso e permanência no Ensino Médio, buscando retratar a qualidade, dentro de uma série histórica de 10 anos.

Dessa forma, durante a pesquisa desenvolvida, dados coletados e estudos realizados, não se pôde desvendar completamente todos os aspectos importantes a serem salientados sobre a Educação no período relativo ao Ensino Médio. No entanto, os dados expostos apresentam um retrato da realidade sondada e analisada.

De fato, as políticas educacionais têm fortes tendências a mudar, o que vai refletir ainda mais nas categorias citadas no presente trabalho; e, posteriormente, analisar a trajetória positiva ou negativa, buscando uma comparação, torna-se um aspecto a ser proposto para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. **El País**. São Paulo, 13 de Dez. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

ANPEd. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 14 Mai. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf>. Acesso em 15 de Nov. 2018.

_____. **Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE**. 12 Nov. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>. Acesso em 15 de Nov. 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Comum Curricular: ensino médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC; CNE, 2017.p. 461 – 576. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 10 Nov. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Comum Curricular: ensino infantil e fundamental**. Ministério da Educação. Brasília: MEC; CNE, 2017.p. 1 - 457. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 10 Nov. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 360p.

CALÔNICO JÚNIOR, Flávio. **A democratização do ensino médio no Brasil: configurações, limites e perspectivas**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2010: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 de Nov. 2018.

_____. – 2014: **O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 10 de Nov. 2018.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. Configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 85-109, jan./jun. 2013a.

_____. O ensino médio em Santa Catarina: desafios para uma universalização com qualidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 103-122, jan./jun. 2014.

_____. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013b.

_____. Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social. **Eccos Revista Científica**, núm 34. São Paulo, mayo-agosto, 2014, pp. 179-196.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em 10 Nov. 2018.

DUARTE, Gabriele. Santa Catarina tem 64 mil crianças e jovens fora da escola. **Diário Catarinense**. 05 de abril. 2017. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/santa-catarina-tem-64-mil-criancas-e-jovens-fora-da-escola-9764333.html>>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

FOREQUE, Flávia. Conselho aprova até 30% de ensino a distância no ensino médio. **G1**. 08 de Nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/novas-diretrizes-do-ensino-medio-sao-aprovadas-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml?fbclid=IwAR2fU5KfMN6ZC01MoR_B7xo6vrlPBmltGSzhZgTs9MLAxybFfIZqLxPHFt4>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

GERALDI, Deivid Vitoreti. **Universalização do ensino médio com qualidade: configurações, limites e possibilidades**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvidas de saber: a questão cultural na educação matemática. **Educação Matemática**. Pesq. São Paulo, v.14, n.1, p.195-208. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/7583/6835>>. Acesso em 10 Nov. 2018.

GLOBO. **Mulheres estão tendo número cada vez menor de filhos, aponta IBGE**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/10/mulheres-estao-tendo-numero-cada-vez-menor-de-filhos-aponta-ibge.html>>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

HELENE, Otaviano. Educação e crescimento da produção de bens e serviços. **Correio da Cidadania**. 09 de Mai. 2012. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7113:submanchete090512&catid=72:imagens-rolantes>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

KRAMER, Sonia(org). **Alfabetização: Dilemas da Prática**. RJ: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

MACHADO, Cristiane Salvan et al. **Trabalhos acadêmicos na Unisul: apresentação gráfica**. 2. ed. rev. e atual. Palhoça: Ed. Unisul, 2013

MOTTA, Alexandre de Medeiros. **O TCC e o fazer científico: da elaboração à defesa pública**. 2. ed. rev. ampl. e atual. Tubarão, SC: Ed. Copiart 2015.

NEDER, Vinicius. Taxa de analfabetismo fica em 7% em 2017, ante 7,2% em 2016, diz IBGE. **O Estadão**. São Paulo. 18 de maio. 2018. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-de-analfabetismo-fica-em-7-em-2017-ante-7-2-em-2016-diz-ibge,70002313509>>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos Revista científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica: A divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/176/333>>. Acesso em 10 Nov. 2018.

_____. **Os números do financiamento da educação no Brasil**. Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2328/48_dossie_pintojmr.pdf>. Acesso em 10 Nov. 2018.

REIS, Thiago; MORENO, Ana Carolina. Brasil urbano x Brasil rural. **G1**. 18 de agosto. 2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 36 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí 2014. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2751/TCCULTIM%20%281%29.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 Nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. Disponível em: <<https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2014/11/saviani-demerval-do-senso-comum-c3a0-conscic3aancia-filosc3b3fica.pdf>>. Acesso em 10 Nov. 2018.

_____. **Escola e democracia**. 27^a. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista.**, Belo Horizonte, v. 34, setembro. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; et. al. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>>. Acesso em 10 Nov. 2018.

SOARES, Tufi Machado, et. al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>>. Acesso em 10 de Nov. 2018.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica.** 13 de Fev. 2016. Disponível em: <http://sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf>. Acesso em 15 de Nov. 2018.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **janus**, lorena, ano 3, nº 4, p. 128-138, 2º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso em 10 Nov. 2018.