



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**DEIVID VITORETI GERALDI**

**UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE:  
CONFIGURAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Tubarão**  
**2014**

**DEIVID VITORETI GERALDI**

**UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE:  
CONFIGURAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão  
2014

Geraldi, Deivid Vitoreti, 1985-  
G31 Universalização do ensino médio com qualidade:  
configurações, limites e possibilidades / Deivid Vitoreti  
Geraldi; -- 2014.  
104 f. il. color. ; 30 cm

Orientador : Gilvan Luiz Machado Costa.  
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2014.  
Inclui bibliografias.

1. Ensino médio. 2. Qualidade - Educação. 3. Educação  
de base. 4. Rendimento escolar. I. Costa, Gilvan Luiz Machado.  
II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em  
Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 373

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

**DEIVID VITORETI GERALDI**

**UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE:  
CONFIGURAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 29 de agosto de 2014.



---

Professor e Presidente da Banca Examinadora Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

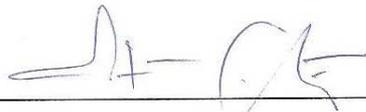
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Monica Ribeiro da Silva, Dra

Examinadora Externa – Universidade Federal do Paraná



---

Professora Doutora Leticia Carneiro Aguiar, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus pais.

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, gostaria de agradecer à Deus pela oportunidade de estar desenvolvendo meus estudos.

Também gostaria de agradecer aos membros integrantes da banca examinadora pela disponibilidade em avaliar a presente dissertação. Obrigado professor Dr. Gilvan por todas as conversas e orientações. Obrigado profa. Dra. Letícia pelas significativas contribuições ao aprendizado. Obrigado profa. Dra. Monica pelas contribuições apresentadas.

“a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” (SAVIANI)

## RESUMO

O presente trabalho problematiza aspectos da qualidade relacionados ao Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte. A escolha dos dois estados se deve a análise prévia de alguns indicadores educacionais, mais precisamente aos indicadores educacionais relacionados ao rendimento escolar. A pesquisa apresenta como pergunta norteadora: Quais os limites e as perspectivas da universalização do Ensino Médio com qualidade em Santa Catarina e Rio Grande do Norte? A natureza dessa questão remete à abordagem dialética quando busca expressar as relações da referida etapa da Educação Básica com os contextos econômico, político, social e cultural brasileiro. Recorrem-se às informações estatísticas disponíveis, sobretudo, no Censo Escolar e em dados da PNAD para discutir indicadores educacionais voltados à universalização do Ensino Médio com qualidade. Os dados dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte relacionam-se, em sua maioria, com a dependência administrativa estadual, que detém a maioria da matrícula do Ensino Médio. Com relação aos aspectos teóricos, apresentam-se considerações a respeito de concepções de educação, Ensino Médio, Sistema Nacional de Educação, gestão e financiamento da educação, como suporte para compreender as dimensões da educação com qualidade e do Ensino Médio. Ao se cotejarem os dados com parte da produção bibliográfica sobre a temática do estudo, emergiram duas categorias de conteúdo: universalização do acesso ao Ensino Médio e permanência no Ensino Médio. O estudo aponta o reconhecimento de semelhanças e diferenças nos indicadores educacionais relativos a Santa Catarina e Rio Grande do Norte e sugere uma escola média desigual e identicamente precária nos referidos estados da federação. Aponta também que a universalização do Ensino Médio de qualidade para todos depende da institucionalização do Sistema Nacional de Educação, como elemento articulador de um esforço coletivo dos entes federados, e da construção de uma política de financiamento ancorada na Lei n. 13.005/2014.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Ensino Médio. Universalização do Ensino Médio. Qualidade e educação. Acesso e Permanência no Ensino Médio.

## ABSTRACT

This paper discusses aspects related to the quality of secondary education in the states of Santa Catarina and Rio Grande do Norte. The choice between the two states is because of the analysis beforehand about some educational indicators, precisely about educational indicators related to educational attainment. The research presents this guiding question: What are the limits and prospects of the universalization of the secondary education in Santa Catarina and Rio Grande do Norte but with quality? The nature of this question relates the dialectical approach when seeking to express the relationship in that stage of basic education with the Brazilian economic, political, social and cultural contexts. It resorts to the statistical available information, especially in the School Census and PNAD in order to discuss educational indicators toward a universalization of secondary education with quality. The data from the states of Santa Catarina and Rio Grande do Norte are mostly related with state administrative dependence, which holds the majority of secondary school enrollment. Regarding to theoretical aspects, it presents considerations concerning conceptions of education, high school, the National Education System, management and financing of education, such as support for understanding the dimensions of the high school and a quality education. When it analogizes the data with part of the bibliographic production about the subject of the study, two content's categories emerged: universal access to secondary education and permanence in high school. The study points to the recognition of similarities and differences in educational indicators in Santa Catarina and Rio Grande do Norte and suggests an average uneven and equally precarious school in those states. Also indicates that the universalization of secondary education, with quality for everyone, depends on the institutionalization of a National System of Education as an articulating element of a collective effort from federal entities, and the construction of a funding policy anchored in Law. 13.005/2014.

**Keywords:** Basic Education. Secondary school. Universalization of Secondary School. Quality and Education. Access and Permanence in Secondary School.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na Educação Básica em SC no período de 2003 a 2013 ..	42
Gráfico 2 – Evolução da matrícula na Educação Básica em RN no período de 2003 a 2013..	42
Gráfico 3 – Evolução da matrícula na Educação Básica no BR no período de 2003 a 2013...	43
Gráfico 4 – Matrículas no Ensino Médio de SC, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013 .....	45
Gráfico 5 – Matrículas no Ensino Médio de RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013 .....	45
Gráfico 6 – Matrículas no Ensino Médio do Brasil, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013 .....	46
Gráfico 7 – Evolução da taxa de frequência bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2004 a 2012, excetuando 2010 (em %) .....	48
Gráfico 8 – Matrículas por turno em SC, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013.....	52
Gráfico 9 – Matrículas por turno em RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013.....	52
Gráfico 10 – Matrículas por turno no Brasil, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013 .....	53
Gráfico 11 – Matrículas no Ensino Médio de Educação Geral em SC e RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2008 a 2013 .....	56
Gráfico 12 – Matrículas no Ensino Médio de Educação Geral no Brasil, na dependência administrativa estadual, no período de 2008 a 2013 .....	57
Gráfico 13 – Evolução da taxa de frequência líquida da população residente, no grupo de 15 a 17 anos de idade, no período de 2004 a 2012, excetuando 2010 (em %)......	60
Gráfico 14 – Taxas de abandono na dependência administrativa estadual no Brasil, SC e RN no período de 2007 a 2012 (em %)......	66
Gráfico 15 – Taxas de reprovação na dependência administrativa estadual no Brasil, SC e RN no período de 2007 a 2012 (em %)......	67
Gráfico 16 – Valores aglutinados das taxas de abandono e reprovação, na dependência administrativa estadual no Brasil, SC e RN no período de 2007 a 2012 (em %)......	68
Gráfico 17 – Distorção idade/série no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2006 a 2013 (em %)......	70

Gráfico 18 – Média de alunos por turma no Ensino Médio em SC, RN e BR, no período de 2007 a 2013 .....	73
Gráfico 19 – Número de concluintes no Ensino Médio em SC e RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2012 .....	75
Gráfico 20 – Número de concluintes no Ensino Médio no BR, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2012 .....	75
Gráfico 21 – Número de matrículas do Ensino Médio em SC, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012 .....	78
Gráfico 22 – Número de matrículas do Ensino Médio em RN, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012 .....	79
Gráfico 23 – Número de matrículas do Ensino Médio no BR, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012 .....	79
Gráfico 24 – Média de horas-aula no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2010 a 2013 .....	81
Gráfico 25 – IDEB do Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2005 a 2011 .....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da matrícula na Educação Básica no período de 2003 a 2013.....	41
Tabela 2 – Matrículas no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013.....	44
Tabela 3 – Evolução da taxa de frequência bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2004 a 2012, excetuando 2010 (em %) .....	48
Tabela 4 – Matrículas por turno no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013 .....	50
Tabela 5 – Matrículas em possibilidades de formação do Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2013 .....	55
Tabela 6 – Evolução da taxa de frequência líquida da população residente dos 15 a 17 anos de idade no período de 2004 a 2012, excetuando o ano de 2010 (em %) .....	59
Tabela 7 – Taxas de rendimento para o Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2012 (em %) .....	65
Tabela 8 – Distorção idade/série no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2006 a 2013 (em %) .....	69
Tabela 9 – Média de alunos por turma no Ensino Médio em SC, RN e BR, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2013 .....	72
Tabela 10 – Número de concluintes no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2012 .....	74
Tabela 11 – Número de matrículas do Ensino Médio em SC, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012 .....	77
Tabela 12 – Número de matrículas do Ensino Médio em RN, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012 .....	77
Tabela 13 – Número de matrículas do Ensino Médio no BR, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012 .....	78
Tabela 14 – Média de horas-aula no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2010 a 2013 .....	80
Tabela 15 – Professores do Ensino Médio, por formação, na dependência administrativa estadual, nos período de 2007 e 2012.....	83
Tabela 16 – Professores do Ensino Médio com Curso Superior, na dependência administrativa estadual, no período de 2011 a 2013 (em %) .....	83

Tabela 17 – Professores com Curso Superior com ou sem licenciatura, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2012 .....	84
Tabela 18 – IDEB do Ensino Médio em SC, RN e BR, na dependência administrativa estadual, no período de 2005 a 2011 .....	87
Tabela 19 – Metas para o IDEB em SC, RN e BR nos anos de 2013 e 2015 .....	88

## **LISTA DE SIGLAS**

BR – Brasil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

EB – Educação Básica

EM – Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

RN – Rio Grande do Norte

SC – Santa Catarina

SNE – Sistema Nacional de Educação

UF – Unidade da Federação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE .....</b>	<b>28</b>
2.1 <i>UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO.....</i>	<i>38</i>
2.2 <i>PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO .....</i>	<i>63</i>
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, conhecer a realidade apresenta-se como uma condição adequada a fim de se planejarem as ações comuns que podem ser implementadas/materializadas no futuro. O reconhecimento da realidade permite que o sujeito perceba os objetos que o circundam. Neste sentido, estar atento às características que a realidade apresenta e como esta é concebida pode permitir que o sujeito reflita e seja protagonista dos acontecimentos hodiernos.

Essa reflexão permite estabelecer um diálogo de esclarecimento para melhor compreender a realidade junto e colaborativamente com outros sujeitos. O objetivo desse diálogo seria, pois, traçar as metas de ações para intervir na prática social. Para Manacorda (2010, p. 157), “não há dúvida de que nada há de mais estimulante para aprofundar uma pesquisa do que confrontar as próprias interpretações, as próprias dúvidas e as próprias conclusões com as de outros”.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que a educação brasileira tem problemas históricos não resolvidos, muitas análises e reflexões podem ser realizadas a partir de produções acadêmicas, documentos oficiais e em dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outros. Tais análises e reflexões podem permitir a visualização dos limites e das possibilidades que venham ao encontro de uma educação de qualidade<sup>1</sup>. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620) contribuem com a seguinte reflexão:

Não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer à maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura. Continuamos presos a uma sociedade de classes, onde não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites.

No entanto, antes de prosseguir, torna-se interessante pensar: Como conceber a educação? Etimologicamente, educação pode ter como origem a palavra de raiz latina *educare*, que possui as possíveis acepções: ação de formar, instruir, guiar. Ao conceber a educação a partir da acepção de uma possível ação que forma, ação que instrui ou, então, uma

---

<sup>1</sup> Por educação de qualidade se entende uma educação que atenda às demandas sociais de democratização do acesso, da permanência, da avaliação e das condições de participação, de aprendizagem e ensino, a fim de que o aluno acesse ao ambiente escolar, nele permaneça e se aproprie dos conhecimentos culturais historicamente elaborados.

ação que guia, torna-se perceptível como a educação mostra-se relevante na evolução histórica da sociedade. O estudo e a busca pela compreensão da educação tornam-se importantes pelo fato de que a mesma está diretamente relacionada com a formação humana.

Hodiernamente, a sociedade vive inúmeras e rápidas transformações, de modo que o indivíduo deve estar apto a compreender as novas informações que lhe são repassadas e transformá-las em conhecimentos. No entanto, esse processo de compreensão das transformações da sociedade não ocorre naturalmente, mas sim de modo conduzido. Um indivíduo que vive dentro de um grupo estará apto a se atualizar e compreender a partir do momento que recebe formação adequada para isso.

Neste ponto, percebe-se que esse processo de conduzir, formar, instruir ou guiar nada mais é do que a ação da educação. Eis uma primeira aproximação que se pode ter com a concepção de educação, entendida como o processo pelo qual o indivíduo adquire os conhecimentos necessários para a sua vida.

No entanto, pode-se questionar quais são esses conhecimentos e como o indivíduo pode adquiri-los. Esses conhecimentos, os mais diversos possíveis, serão apresentados, de diversas formas, ao indivíduo durante o decorrer da sua vida. Neste estudo, vislumbram-se os contatos por meio da educação escolar, no entanto, reconhece-se que existem contatos por outros espaços sociais. Isso porque, na sociedade atual, tem-se a presença da educação formal ocorrendo, por meio das instituições escolares, mas em outros espaços sociais também é possível perceber possibilidades educativas.

A educação que ocorre no cotidiano é própria do indivíduo e relacionada com suas atividades diárias, não necessariamente tendo um *telos* intencional. Entretanto, a educação escolar, concebida pela transmissão-assimilação dos conceitos culturais historicamente desenvolvidos pela sociedade, apresenta um *telos* intencional e característico da sua atividade. Portanto, a educação escolar pode ter como finalidade primeira a formação do indivíduo a partir dos saberes clássicos que historicamente foram desenvolvidos com a evolução da sociedade. Este seria o *telos* característico da educação escolar. Sendo assim, fundamentando-se em Gramsci e Saviani, pode-se conceber a educação escolar como própria da formação científica e integral, buscando a formação omnilateral do homem<sup>2</sup>. A educação escolar se

---

<sup>2</sup> Mais à frente será abordado, especificamente, o termo formação omnilateral. No entanto, adianta-se que esse termo é compreendido como a formação do homem nos seus aspectos científicos e humanísticos a fim de alcançar autodisciplina intelectual e autonomia moral. Em suma, a formação omnilateral é a formação do indivíduo nos aspectos humanísticos e científicos, de modo que, ao receber a formação escolar, ao término dessa fase da vida, o indivíduo alcance a autodisciplina intelectual adquirindo, assim, a autonomia moral.

materializa no trabalho educativo, concebido por Saviani (2003, p. 13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Essa questão é corroborada em Saviani (2012, p.20), ao assinalar que:

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

O ponto relacionado à formação humanística e científica e à busca da omnilateralidade humana tem seu valor no aspecto de que, com relação à educação escolar, o indivíduo se humaniza na medida em que adquire os conhecimentos até então desenvolvidos histórica e socialmente. E no que tange ao aspecto omnilateral, busca-se uma formação integral do homem para além dos aspectos cognitivos e éticos.

A proposta de uma formação omnilateral visa desenvolver a formação do homem de forma integral, de modo que o mesmo esteja capacitado intelectualmente com os conhecimentos desenvolvidos historicamente a partir das suas reflexões éticas, proporcionadas na sua formação humana. As características citadas na omnilateralidade podem ser interpretadas a partir da contribuição de Gramsci (1975) apud Nosella (2011, p.1060), ao afirmar que são desenvolvidas características durante a formação do indivíduo quando passa pela “fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente sem limites”.

Ainda para Gramsci apud Manacorda (2008, p. 168), a omnilateralidade pode ser obtida por meio de uma “escola única inicial de cultura geral humanística, com justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente”. Em suma, a educação pode ser entendida como o processo de conduzir o indivíduo de modo que o mesmo possa adquirir capacidades intelectuais superiores (entendidas como científicas) e capacidades morais e técnicas para melhor conviver em sociedade.

Com relação à concepção de educação, então, em síntese, Dourado (2007, p. 923) contribui da seguinte forma:

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a

educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, as políticas educacionais efetivamente implicam o desenvolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

No entanto, não se está afirmando que a educação ocorrida cotidianamente não é necessária. A educação não escolar é, sim, importante para o desenvolvimento do indivíduo, todavia seria interessante que a educação não se limitasse à experiência cotidiana. Dessa forma, os conhecimentos cotidianos adquiridos pelo indivíduo no seu relacionamento fora da escola, quando “lapidado” por meio do processo educativo escolar a partir do estudo teórico de assuntos relacionados à habilidade em questão, caracterizar-se-iam apenas como o ponto de partida. O conhecimento adquirido a partir de então é que proporcionaria ao indivíduo o acesso às esferas de conhecimento superiores, as quais não seriam geradas por exclusão do conhecimento anterior, mas por inclusão do conhecimento prévio a uma esfera que engloba novos conhecimentos e novas possibilidades de visualização do conhecimento em questão, visto que, antes, o indivíduo possuía apenas a visualização apresentada como conhecimento cotidiano (GIARDINETTO, 1999).

E Giardinetto (1999, p. 50) declara:

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].

Também para Giardinetto (1999, p. 50), “na esfera escolar, determinado conceito manifestado no cotidiano não pode se limitar à forma pragmática e imediata que é própria ao cotidiano. A expressão elaborada supera, por incorporação, sua expressão assistemática”, ou seja, as esferas superiores de conhecimento incorporam as esferas de saberes imediatos. Sendo assim, o saber sistematizado, trabalhado na educação escolar, incorpora o saber cotidiano que o indivíduo desenvolve nas suas tarefas diárias.

Kuenzer (2011a, p. 669) apresenta uma contribuição acerca da concepção da educação por duas perspectivas, do capital e do trabalho:

Na perspectiva do capital, a educação se constitui em processo permanente de disciplinamento, tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento crítico das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que

confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência.

Neste ponto, interessa destacar que educação é concebida, a partir dos estudos teóricos realizados por Gramsci, Saviani, Nosella, entre outros, como um processo de instrução, de condução. Isso no sentido de auxiliar o indivíduo a acessar a novas esferas de conhecimento para que desenvolva sua formação integral, ou seja, sua formação omnilateral, o que representa desenvolver sua autodisciplina intelectual e autonomia moral durante sua permanência na Educação Básica.

E, concebida a educação como um processo de formação das gerações mais novas pelas gerações mais velhas por meios sistematizados para que a geração mais nova adquira os conteúdos culturais historicamente elaborados, parte-se para a elucidação do termo educação de qualidade, pautada no acesso e permanência, especificamente no Ensino Médio, que possam permitir a efetivação da educação com qualidade.

Sendo assim, partindo-se do princípio de que a educação brasileira deva pautar-se pela qualidade e que o conhecimento da realidade é algo relevante, torna-se interessante, então, identificar o recorte do real que se deseja analisar neste trabalho, sendo este composto por aspectos do Ensino Médio (EM) brasileiro.

O Ensino Médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013, p. 24), está caracterizado da seguinte forma:

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

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essa é, pois, a caracterização do Ensino Médio presente em documentos legais. Neste sentido, Oliveira e Gomes (2011, p. 71) advertem sobre as reformas que ocorreram nesta etapa da Educação Básica brasileira:

Por ser etapa da educação básica à qual se atribui a responsabilidade pela preparação ao mercado de trabalho, o ensino médio tornou-se alvo privilegiado de políticas que visam à “necessidade” de a escola readequar-se, para atender aos novos requisitos impostos aos trabalhadores. O ensino técnico de nível médio e o próprio ensino médio de caráter propedêutico foram redefinidos para responder às

transformações sociais e políticas desencadeadas pelas reformas do Estado, sob a égide da globalização do capital.

Um ponto de reflexão pode ser a seguinte afirmação exposta por Oliveira e Gomes (2011, p. 76): “O ensino médio não deve ser concebido apenas para preparar os jovens para a futura inserção no mercado de trabalho, mas ser pensado em função daqueles para o qual está voltado”. Os autores destacam a função social da referida etapa da Educação Básica quando apontam:

[A] questão latente no debate sobre ensino médio diz respeito à função social da última etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396/1996) (sic) estabeleceu que seu objetivo não é formar trabalhadores para os interesses imediatos do mercado de trabalho. O Decreto nº 2.208/1997 determinou a separação da educação profissional da formação geral e reafirmou a cisão entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. A gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva reacendeu o debate sobre a identidade do ensino médio e, através do Decreto nº 5.154/2004, invalidou o anterior, reafirmando a articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica. Esses movimentos de idas e vindas podem expressar a contínua disputa pela identidade do ensino médio e evidenciam a persistência, na sociedade brasileira, da dicotomia, que não admite a articulação entre a formação geral e a formação profissional como componentes indissociáveis da formação da juventude (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 77).

Isso significa que, em termos ideais, com relação ao grupo de idade de 15 a 17 anos, espera-se que os alunos estejam cursando o Ensino Médio, no entanto o EM pode estar organizado segundo concepções distintas. De acordo com Nosella (2011), não há consenso com relação à formação que deve ser oferecida no Ensino Médio no Brasil. Há os que defendem desde uma formação humanista e científica única e para todos até uma formação estritamente profissionalizante. E observadas essas distintas concepções de EM existentes no cenário atual brasileiro, constatam-se as indefinições da formação idealizada para o jovem que se localiza no referido grupo etário.

Tem-se como meta alcançar uma educação de qualidade, e é isso que justifica a valorização da educação e da formação humanística e científica, necessária para que a referida meta seja alcançada. Oliveira e Gomes (2011, p.70) informam e advertem a respeito do contexto da valorização do EM:

Portanto, sua “valorização” quase especular, promovida pela grande mídia e grupos empresariais, não conseguiu fazer com que os governantes, ao longo dos anos, implementassem uma política de financiamento que o [ensino médio] valorize e efetivamente engaje os profissionais [professores] nele inseridos, com condições estruturais que lhes permitam desenvolver seu trabalho, de forma a realizar as transformações qualitativas que a sociedade brasileira clama para este nível de ensino e para a educação básica.

Percebe-se que a valorização do EM, diante do cenário apresentado, não se efetivou a ponto de obter a qualidade nesta etapa da Educação Básica. Oliveira e Gomes (2011, p. 76), ao se referirem aos desafios postos a um Ensino Médio de qualidade, argumentam:

Os desafios à qualidade do ensino médio têm no financiamento uma dimensão relevante. Com os atuais índices, tende-se a precarizar as condições de sua oferta, inviabilizando qualquer perspectiva de ele ser considerado um espaço de referência para a juventude. O ensino médio precisa ser visto e estruturado para constituir-se em novo momento de sociabilidade, que deve favorecer à continuidade dos estudos e viabilizar o futuro ingresso do jovem na vida produtiva. Assim como os demais níveis da educação básica, o ensino médio reveste-se da importância crescente na história da educação brasileira. Mais investimento na educação básica, particularmente no ensino médio, é necessidade imperiosa à formação de um novo cidadão.

A partir das discussões e reflexões realizadas em torno de concepções do EM e a da busca por uma educação de qualidade, percebe-se a importância dos estudos referentes à gestão e ao financiamento da educação à luz da instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Parte-se do princípio de que, para a materialização no Brasil de uma Educação Básica de qualidade, a relação entre a gestão e o financiamento da educação e o SNE deve ocorrer de forma recíproca. A efetiva instituição do SNE depende da gestão e do financiamento, assim como uma gestão adequada e um financiamento dependem da instituição de um SNE materializado. Essa relação de interdependência está expressa na Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. Oliveira e Gomes (2011, p. 70) destacam que “o ensino médio de qualidade se estabelecerá é com a ampliação do investimento público na educação básica”. Tal possibilidade está expressa na meta 20 do referido Plano.

Neste sentido, Dourado (2013, p. 762) sinaliza o SNE como uma das futuras efetivações que devam ser materializadas no sistema educacional brasileiro:

A reflexão sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos na realidade brasileira implica a necessária compreensão dos complexos processos de organização e gestão, bem como a regulamentação e a regulação que os demarcam, a relação e o regime de colaboração entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), as questões relativas ao acesso, qualidade, valorização profissional, financiamento e seus desdobramentos nas ações, programas e políticas direcionadas à educação. Todas essas questões vêm sendo objeto de análises e proposições de diferentes matrizes teórico-ideológicas, cuja convergência sinaliza para a importância da efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado e a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Voltando o olhar sobre o SNE, que deverá ser instituído após dois anos de

vigência da Lei n. 13.005/2014, observa-se que a organização de um sistema é tão imprescindível como um plano geral de execução de uma atividade. No âmbito da educação, o sistema pode possibilitar a implementação de um plano de desenvolvimento educacional. Ao conceber a organização de um SNE que articule as ideias principais de desenvolvimento humano e social, iniciado no processo educativo escolar, com a necessária articulação entre os diferentes níveis de gestão da educação e entre os diferentes níveis e modalidade da educação, espera-se a universalização do Ensino Médio com qualidade.

Desta forma, com base no princípio de uma educação de qualidade a partir da concepção de formação omnilateral, uma concepção de Ensino Médio de qualidade para todos e todas, jovens e adultos, viabilizados, ambos por um Sistema Nacional de Educação, pretende-se, nesta pesquisa, compreender as configurações, limites e possibilidades do Ensino Médio por meio da análise de indicadores educacionais da educação brasileira relativos à referida etapa da Educação Básica. Para tanto, apreendem-se aspectos deste cenário com base nas concepções teórico-metodológicas estudadas (Gramsci, Saviani, Nosella, Kuenzer, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Dourado, entre outros).

Com relação aos indicadores educacionais, Kuenzer (2010, p.852-853) apresenta a seguinte contribuição:

Ficam limitadas a análise e a elaboração de proposições, quando as metas não são passíveis de avaliação pela ausência de indicadores e quando os parâmetros relativos ao financiamento não são claramente explicitados. Esses limites, contudo, seriam minimizados se o governo tivesse promovido uma criteriosa análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil, não apenas apresentando dados brutos, mas séries históricas, matrículas por idade, distorção idade-série, relação entre escolaridade, formação profissional e emprego, entre outros, de modo a mostrar como de fato evoluíram o acesso e a permanência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e suas relações com a ocupação e com o acesso à cultura. A ausência de explicitação destes dados e do debate com a sociedade civil, por si só, já revela os limites deste processo, que acaba se transformando em formalidade. Cumpre destacar, ainda, que os dados disponíveis são descontinuados, dificultando sobremaneira a análise dos indicadores que permitiriam um diagnóstico de qualidade, a partir do qual pudessem ser estabelecidas metas realistas para o próximo decênio.

Tendo em vista que o Brasil (BR) é uma democracia organizada segundo os preceitos de união participativa entre os entes federados e tendo em vista a vasta extensão do território nacional, tem-se que, indiferentemente de em qual unidade da federação o indivíduo inicia sua vida, as condições de formação escolar devem proporcionar uma formação comum em qualquer ponto do território nacional. Dourado (2013), sobre essa questão, aponta assimetrias educacionais estaduais que necessitam ser estudadas. O Estado brasileiro “é

marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais” (DOURADO, 2013, p.763).

A partir dessas reflexões, expõe-se o problema que motiva este trabalho: Quais são os limites e as perspectivas da universalização do Ensino Médio com qualidade em Santa Catarina e Rio Grande do Norte? Com base nesse problema, pretende-se, como objetivo geral, compreender os limites e as perspectivas da universalização do Ensino Médio com qualidade em Santa Catarina e Rio Grande do Norte.

Para atingir esse objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos durante o estudo realizado:

- Caracterizar tópicos contextuais do Ensino Médio no Brasil;
- Discutir aspectos relacionados ao acesso e permanência no Ensino Médio;
- Identificar e analisar limites e possibilidades de universalização do Ensino Médio em Santa Catarina e Rio Grande do Norte relacionados à qualidade.

Apresentados esses pontos, informa-se que a metodologia selecionada para a elaboração do trabalho é de uma pesquisa bibliográfica e exploratória de abordagem dialética.

Essa opção é justificada por permitir a caracterização de categorias que possibilitam analisar o objeto de pesquisa com o intuito de elaborar uma confrontação entre ideias, extraíndo-se destas uma ideia final. Enfim, um processo caracterizado pelos termos de tese, antítese e síntese, de tal modo que, a partir de ideias opostas, possa se chegar a uma ideia final que supere por incorporação as ideias elaboradas anteriormente.

De acordo com Wachowicz (2001, p.172), o início de uma pesquisa de abordagem dialética ocorre por meio da análise crítica com “muita leitura, especialmente leitura sobre o problema vivido pelo pesquisador, seria o procedimento inicial. E a primeira dificuldade, de natureza conceitual, já pode vislumbrar-se aqui: ao fazer-se a crítica, já se está construindo a escolha das determinações”. Neste sentido, Nosella e Buffa (2005, p. 355-356) expõem que “frequentemente, percebe-se uma justaposição entre o referencial teórico e o efetivamente aplicado, ou seja, não há uma íntima conexão entre o referencial teórico e os dados empíricos coletados”. Sendo assim, essa afirmação corrobora com a afirmação da autora anterior, ao enfatizar como primeiro procedimento a leitura, muita leitura. Leitura esta que deverá aproximar o pesquisador do objeto de estudo e proporcionar o aprofundamento da análise dos dados coletados.

Para Wachowicz (2001, p. 172), uma das dificuldades não é tomar apenas o objeto de pesquisa por meio de determinações em si, “mas colocá-las em relação umas com as outras, pois em si elas permanecerão estáticas e, portanto incapazes de explicações da realidade”. E complementa:

O que nos importa é explicar a realidade, o que nos remete à terceira dificuldade, que é mais que conceitual e também mais que processual: nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança. (WACHOWICZ, 2001, p. 173)

Sobre essa questão, Nosella e Buffa (2005, p. 356) corroboram suas reflexões: “Defendemos uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural”. Ao se aproximar do objeto de pesquisa, o pesquisador pode optar entre dois tipos de categorias: simples e metodológicas. Para Wachowicz (2001, p. 175), as categorias simples “são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou”.

Segundo Masson (2012, p. 6), “as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado”. No presente estudo, as categorias simples serão tomadas como categorias de conteúdo, sendo elas: universalização do acesso ao Ensino Médio e permanência no Ensino Médio. Tais categorias se articulam na compreensão de limites e possibilidades da universalização do Ensino Médio com qualidade.

Sobre essa questão, Wachowicz (2001, p. 175) apresenta que as categorias metodológicas:

são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade.

E ainda Nosella e Buffa (2005, p. 359) afirmam que “dialética, em seu sentido

etimológico, significa a arte de relacionar os contraditórios”. E, além disso, acrescentam que “para o método dialético, o fundamental em pesquisas sobre instituições escolares é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social” (p. 362).

Nas palavras de Wachowicz (2001, p. 176), a pesquisa dialética aponta um caminho que pode ser seguido pelo pesquisador:

Temos já um caminho a ser seguido pelo pensamento, não como um guia metodológico da pesquisa, mas como um processo no qual os passos parecem invertidos em relação ao que se aprendeu até aqui. Nosso pensamento não vai do concreto ao abstrato, mas do abstrato ao concreto. Na representação da realidade, que parte do concreto.

Por fim, Nosella e Buffa (2005, p. 366) fazem a seguinte exposição: “Sem paixão e emoção, as pessoas não têm a desejável motivação para se envolverem em projetos de mudança social, condição essencial do método dialético”. A partir dessa concepção metodológica, opta-se para a dissertação abordar a fundamentação teórica junto à análise dos dados, evitando-se a justaposição da teoria efetivamente utilizada para a análise dos dados empíricos, conforme citado anteriormente na afirmação de Nosella e Buffa (2005, p. 355-356). Pretende-se, portanto, apresentar aspectos teóricos discutidos ao longo da pesquisa, os quais fundamentam as concepções de Educação, Ensino Médio, Sistema Nacional de Educação, educação com qualidade, enfim, que culminam com a análise de limites e possibilidades da universalização do Ensino Médio com qualidade a partir dos dados coletados.

Com relação aos estados pesquisados, tem-se Santa Catarina (SC) como o primeiro estado selecionado. Levam-se em consideração para esta seleção alguns resultados observados em indicadores educacionais para o estado catarinense, principalmente a análise inicial feita do indicador educacional de rendimento escolar, no sentido de aprovação, reprovação e abandono. Tais resultados, neste indicador, apontam que SC apresenta índices elevados, em relação a outros estados da federação, nesses indicadores educacionais.

Compreender aspectos relacionados à universalização do Ensino Médio com qualidade em Santa Catarina mostrou-se central. Da mesma forma, analisar se seus limites e desafios são maiores ou menores em relação aos demais estados da federação. Daí decorre a inserção de indicadores relacionados ao Ensino Médio do Rio Grande do Norte. Percebeu-se que o referido estado apresentava uma das maiores Taxas de Abandono no Ensino Médio. Desta forma, seleciona-se o estado do Rio Grande do Norte (RN) para efeito de compreender seus limites e os desafios de universalizar o Ensino Médio com qualidade.

Além disso, pretende-se, nos mesmos indicadores educacionais, observar dados relacionados ao Ensino Médio do Brasil. Os dados vinculados ao Brasil podem oferecer um contraponto para as análises efetuadas com relação aos estados, possibilitando reconhecer aspectos das realidades estaduais em contraposição à realidade nacional. Sendo assim, buscase efetuar um estudo dos limites de cada um dos referidos estados e de seus desafios apontados nas metas que compõem a Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Vale destacar a tentativa de utilizar como referência a década de 2003 a 2012, no entanto, nem sempre foi possível ter acesso aos dados para cada indicador educacional compreendido nesse período, visto que alguns indicadores educacionais apresentaram outros períodos temporais. Já para outros indicadores educacionais, foi possível encontrar dados referentes ao ano de 2013.

Por fim, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências. Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, apresenta a análise dos indicadores educacionais por meio do diálogo com a fundamentação teórica. Além disso, o referido capítulo é composto por duas categorias de conteúdo, que emergiram ao cotejar os indicadores educacionais com parte da produção bibliográfica relacionada à temática do estudo, sendo elas: universalização do acesso ao Ensino Médio e permanência no Ensino Médio. Destaca-se que essas categorias de conteúdo integram uma perspectiva teórica que referencia uma educação de qualidade (DOURADO, 2013).

Cada uma dessas categorias de conteúdo contém indicadores educacionais com dados relacionados às UFs selecionadas (Santa Catarina e Rio Grande do Norte) e ao Brasil, para efeitos de análise de limites e possibilidades do Ensino Médio com qualidade a partir do comportamento dos dados e das séries históricas apresentadas.

Com relação à categoria de conteúdo *universalização do acesso ao Ensino Médio*, serão descritos e analisados os indicadores educacionais: evolução da matrícula, matrículas na rede estadual de ensino, evolução da taxa de frequência bruta, turno de matrícula por dependência administrativa, possibilidades de formação e taxa de frequência líquida. Para a categoria de conteúdo *permanência no Ensino Médio*, os indicadores observados serão: taxas de rendimento, taxas de distorção idade-série, média de alunos por turma, número de concluintes no Ensino Médio, número de matrículas no Ensino Médio por duração dos turnos, média de horas-aulas no Ensino Médio, formação do professor e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das redes de ensino dos estados pesquisados.

Por fim, as referências apresentam uma lista de referenciais consultados para a

efetivação da presente pesquisa.

Apresentada a estrutura do texto, segue-se que no próximo capítulo, sendo ele relacionado com o desenvolvimento da pesquisa e intitulado *A universalização do Ensino Médio com qualidade*, tem-se o desenvolvimento da pesquisa, sendo este circunspeto pela apresentação de indicadores educacionais selecionados e indicados acima e pela análise dialética dos dados empíricos e da fundamentação teórica, a fim de compreender alguns limites e algumas possibilidades para a universalização do Ensino Médio com qualidade.

## 2 A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM QUALIDADE

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os indicadores educacionais de modo que, a partir do diálogo com parte da teoria estudada, permita conhecer aspectos do Ensino Médio dos estados pesquisados, compreendendo-se alguns limites e algumas possibilidades para a universalização do Ensino Médio com qualidade.

Desta forma, inicia-se este capítulo a partir de um dos aspectos teóricos que se apresentam como fonte inspiradora da pesquisa, pois a afirmação de Nosella (2011, p. 42), quando analisa as considerações de Gramsci a respeito da finalidade da escola unitária, apresenta:

Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

Nesse contexto, o termo “desinteressado” deve ser entendido não como algo sem interesse, mas sim como algo que não prima pelos interesses específicos de determinados grupos, ou seja, o ponto principal é o desenvolvimento humano, que pode ser estimulado pela educação escolar. E esse estímulo proporcionado pela educação escolar pode estar vinculado à formação omnilateral do sujeito, pois este, por meio do trabalho educativo, adquire saberes científicos necessários à sua interpretação do mundo.

O termo “desinteressado”, de acordo com Nosella e Azevedo (2012, p. 26-27), inspira que:

a estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes).

Esta estrutura dualista da sociedade caracterizada na afirmação anterior cerceia alguns sujeitos da apropriação de saberes “desinteressados” que fariam parte da sua formação como pessoa humana. Ainda de acordo com Nosella e Azevedo (2012, p. 27):

Em outras palavras, uma escola ‘desinteressada-do-trabalho’ é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de

máquinas, preciso e submisso.

Sendo assim, tendo em vista uma formação “desinteressada”, na qual aspectos da cultura geral sejam debatidos a fim de possibilitar que o sujeito se aproprie dos conteúdos culturais historicamente elaborados, pode-se ter a ideia de que, por meio do ato educativo este trabalho seja efetivado e a formação do sujeito seja possibilitada. Com relação ao trabalho educativo, Saviani (2012, p. 13) assim se manifesta:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Tendo em vista a formação humana a partir de uma perspectiva coletiva, ou seja, pensando no desenvolvimento da humanidade como um todo, pode-se ter como ponto de partida a citação anterior. Com base nestas considerações, chega-se ao ponto no qual se torna possível refletir a respeito de uma escola unitária, que apresente como formação o aspecto “desinteressado”.

Sobre a escola unitária gramsciana, sua concepção é elaborada, entre outros aspectos, a partir de questões relacionadas ao amadurecimento infanto-juvenil. Reconhecem-se fases de comportamento diversificadas no amadurecimento físico e cognitivo do indivíduo, podendo, essas fases, serem classificadas como a fase infantil ou criança e a fase juvenil ou adolescente. Reconhecendo-as como diferentes etapas do desenvolvimento, constata-se que tais fases requerem diferentes formas de trabalho com o sujeito da aprendizagem que está presente no processo educativo e, conseqüentemente, em formação.

Gramsci apud Manacorda (2008) ressalta que na fase infantil é necessário o desenvolvimento de um tirocínio, isto é, um exercício de disciplina frequente no desenvolvimento das crianças. Assim, Gramsci apud Manacorda (2008, p. 195) afirma:

[...] o rapaz que quebra a cabeça com os *barbara* e *baralipon*, fatiga-se, é certo, e deve-se fazer com que ele realize apenas a fadiga indispensável, nada mais que isso. Mas é também certo que será sempre necessário fatigar-se a fim de aprender e obrigar-se a privações e limitações do movimento físico, isto é, submeter-se a um tirocínio psicofísico. Também o estudo é um ofício, e muito fatigante, com um tirocínio próprio, não apenas intelectual, mas também nervoso-muscular; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço e dor e aborrecimento. [Grifo no original]

Também Saviani se manifesta a respeito dessa questão (2012, p. 19):

[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de

aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. [...] Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. [Grifo no original]

E Saviani (2012, p. 17) apresenta um exemplo dessa concepção:

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 ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato.

Faz-se oportuno uma observação, neste ponto, ao significado do termo *segunda natureza*, utilizado por Saviani (2012). Esse termo significa uma formação ou habilidade adquirida também a partir de exercícios realizados repetidamente, por meio de tirocínio. Ou, nas palavras de Saviani (2012, p. 19), a segunda natureza é “[...] uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático”.

Com relação à fase juvenil, ou da adolescência, Gramsci (2000) apud Nosella (2011, p. 1060) destaca:

A última fase da escola unitária [...] deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.).

Gramsci (1975) apud Nosella (2011, p. 1060) ainda traz as seguintes constatações a respeito da transição existente entre a fase infantil e a fase da adolescência:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passasse (sic) à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passasse (sic) à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação.

Importante também a preocupação com a necessidade do desenvolvimento do tirocínio na fase infantil de formação do indivíduo:

Frequentemente se comete na educação das crianças este erro: não se distingue que na vida das crianças existem duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar a sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho; depois da puberdade, a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção exterior torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais sentem a responsabilidade pelos filhos logo neste segundo período, quando é tarde: entram então naturalmente em cena a palmatória e a violência, que além do mais dão muito poucos frutos. Por que, ao contrário, não se ocupar da criança no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado diante da carteira 5, 8 horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer com bons modos até os 14 anos, mas em seguida não se pode mais. (GRAMSCI, 1975 apud NOSELLA, 2011, p. 1060)

A partir desse reconhecimento inicial, as duas etapas presentes no desenvolvimento do indivíduo, segundo a concepção gramsciana de escola unitária, possibilitam imaginar futuramente pontos em comum com o percurso formativo da Educação Básica no Brasil. Considera-se, de acordo com Gramsci apud Manacorda (2008), que o indivíduo pode passar por dois tipos de escola dentro da escola unitária: a escola ativa e a escola criativa. No entanto, não são fases disjuntas, pois, inicialmente, tem-se uma diferença estabelecida por Gramsci (apud MANACORDA, 2008, p. 175): “eu faço uma diferença entre escola criativa e escola ativa: toda a escola unitária é escola ativa, ao passo que a escola criativa é uma fase, a coroação da escola ativa”.

Essa afirmação pode ser interpretada melhor, caso se perceba que a escola ativa se caracteriza por ser uma escola em que a intencionalidade é fortemente presente, requerendo disciplina e dedicação nas atividades solicitadas dos alunos que vivem tal fase. A escola criativa continua exigindo essas mesmas características, porém o aluno deve ser capaz de atingir sua autodisciplina intelectual e autonomia moral, com a clareza de que o processo educativo contribui para sua formação.

Na educação organizada atualmente na sociedade brasileira prevista pela LDB/96, a Educação Básica apresenta-se composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Numa compreensão paralela à aceção gramsciana de educação relativa aos períodos escolares, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estariam para os tempos da escola ativa, ao passo que o Ensino Médio estaria para o tempo da escola criativa apresentada por Gramsci.

Entretanto, algumas ressalvas precisam ser apontadas: quando se pensa a possibilidade de a educação brasileira se enquadrar como equivalente à escola unitária

gramsciana, não se pretende afirmar que a escola unitária gramsciana está efetivamente posta em prática na realidade escolar brasileira, mas que a separação das etapas da Educação Básica atualmente existentes possibilitam pensar a educação futuramente a partir do princípio pedagógico gramsciano. Um segundo ponto de destaque é no que tange os períodos históricos observados. Tem-se que a separação das etapas da educação atual caracteriza-se como diferente da educação à época de Gramsci. No entanto, o que se pretende observar é o princípio pedagógico gramsciano da formação omnilateral do indivíduo por meio de uma formação integral e “desinteressada”, efetuada nas etapas da escola gramsciana.

De acordo com Nosella e Azevedo (2012, p. 32):

Naturalmente, é preciso considerar que, das primeiras décadas do século XX até hoje, muitas coisas mudaram, inclusive o conceito e a noção de unitariedade escolar evoluíram. Talvez, a escola unitária de hoje signifique não tanto uma integração curricular de matérias ligadas à produção com outras ligadas à cultura geral, mas sobretudo um oferecimento de condições objetivas para que todo cidadão possa optar livremente pela formação naquilo que é de seu gosto. Assim, a problemática dualidade do ensino escolar toma hoje outro enfoque, deslocando a atenção dos conteúdos escolares para a situação social que força alguns a escolherem a formação que não desejam, enquanto a outros permite uma escolha livre. Com efeito, um conteúdo de formação técnica muda de sentido quando escolhido livremente e quando imposto por necessidade econômica.

Ainda para os autores:

Um segundo aspecto que diferencia hoje a noção de unitariedade escolar da noção de escola única do início do século XX é a compreensão de que, não só todos os cidadãos devem poder aprender a produzir algo de acordo com suas aptidões e opção, mas também precisam aprender a usufruir humanamente de todos os bens existentes. Obviamente, no industrialismo da primeira parte do século XX, a compreensão de unitariedade escolar era reducionista, pois então o trabalho industrial precisava enfatizar a fase mecanicamente produtiva. Entretanto, hoje sabemos, nem todos podem produzir tudo e nem todos podem saber de tudo. O essencial é que todos produzam algo útil, mas possam também usufruir tudo. Em suma, usufruir é uma fase do processo produtivo tão complexa e essencial quanto a primeira fase do mesmo processo (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p. 32-33).

Percebe-se efetivamente o tamanho da citação anterior, mas acredita-se que a mesma apresenta os argumentos favoráveis à possibilidade de comparação de que a escola unitária gramsciana, na concepção do princípio pedagógico de formação omnilateral, possa ser vislumbrada nos dias de hoje como uma possibilidade de ser aplicada futuramente nas etapas de formação escolar. Além disso, Nosella (2011) elenca argumentos favoráveis à busca do princípio pedagógico do Ensino Médio pautados em uma escola de educação geral relacionada com a formação humanística e científica, defendida por Gramsci no começo do século passado.

Dessa forma, parte-se do princípio de que o Ensino Médio possa ser concebido como a fase da escola unitária gramsciana, em que o aluno irá participar de modo a desenvolver seus estudos científicos e humanísticos, buscando desenvolver e atingir as qualidades da autodisciplina intelectual e autonomia moral. Ao desenvolver essas qualidades, o aluno estará apto também a frequentar o próximo nível de educação, que, na sociedade brasileira, seria a Educação Superior.

Além disso, a formação científica e humanística com base na escola unitária gramsciana propiciaria um ensino caracterizado como ensino de formação geral, com a possibilidade de compreender o mundo do trabalho. A formação omnilateral requer o desenvolvimento de tais características a partir da apropriação dos conteúdos culturais historicamente elaborados pela sociedade, pelos sujeitos da aprendizagem.

Tem-se, de acordo com Gramsci apud Manacorda (2008, p. 193), a seguinte consideração a respeito da organização da escola unitária: “[...] o tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige”. Esse é, pois, o objetivo da formação omnilateral do indivíduo.

Para tanto, atingir os objetivos propostos pela escola unitária demanda uma organização político-pedagógica a ser posta em prática no ambiente escolar. Assim, a divisão da Educação Básica em etapas, porém articuladas, está de acordo com o que Manacorda (2008, p. 171) orienta a respeito dos apontamentos de Gramsci acerca da escola unitária:

Em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente.

Cada etapa, então, apresenta objetivos específicos e características relacionadas com os aspectos psicológicos dos sujeitos que dela participam, visando ao desenvolvimento integral intencional destes ao final do percurso formativo, o que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A última etapa da Educação Básica é o Ensino Médio. Na acepção da escola unitária gramsciana, a referida etapa se caracterizaria como a escola criativa na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral atingiram os resultados esperados. Com relação ao Ensino Médio no Brasil, pode-se ter o seguinte vislumbre a partir da contribuição de Costa (2013b, p. 186):

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho.

Quanto à realidade educacional brasileira como um todo, um aspecto teórico que pode ser levado em consideração é a análise histórica indicada pelo documento final da CONAE (2010, p. 61), informando que:

**A educação pública vem sendo produzida historicamente nos embates político-sociais, a partir da luta em prol da ampliação, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, da garantia de padrão de qualidade.** Esses aspectos vinculam-se à criação de condições para a oferta da educação pública, envolvendo a educação básica e superior, tendo por base a concepção de educação de qualidade como direito social. [Grifo do original]

Tendo em vista a preocupação com a discussão acerca da criação de condições para oferta de educação pública com qualidade, considerando a educação como direito social, torna-se possível, portanto, analisar dialeticamente aspectos do Ensino Médio. Essa análise se possibilita com base em indicadores educacionais da realidade educacional brasileira, relacionando os dados coletados com os aspectos teóricos até então estudados (a saber, aspectos políticos, sociais e econômicos) da conjuntura brasileira hodierna, a fim de vislumbrar reflexões sobre limites e possibilidades da universalização do Ensino Médio com qualidade.

Com relação à educação nacional, tendo um olhar mais específico para o Ensino Médio, as reflexões de Carreira e Pinto (2007, p. 19) advertem que:

até 1971, para se ter acesso ao ensino médio (antigo ginásio), não bastava a conclusão do antigo primário (4ª série do ensino fundamental), havia necessidade de aprovação no Exame de Admissão. Portanto, somente uma minoria (em geral, aqueles vindos de famílias com melhores condições econômicas) conseguia ter acesso aos níveis escolares mais elevados. Outro exemplo desse caráter excludente encontra-se na Constituição Federal de 1937, que afirma explicitamente que o ensino técnico se destinava “às classes menos favorecidas” e essa modalidade de ensino não permitia acesso à educação superior (o que só foi totalmente revogado em 1961, com a Lei 4.024).

Tendo em vista a universalização do acesso ao Ensino Médio, percebe-se que democratizar este acesso para que todos os alunos tenham a possibilidade de receber a formação esperada para esta etapa de formação e preferencialmente na idade adequada, possa

ser uma das metas a ser vislumbrada. Sendo assim, esforços relativos à melhoria da gestão e do financiamento a serem aplicados nesta etapa podem receber atenções especiais. Carreira e Pinto (2007, p. 19) ainda concluem “Tinha-se, portanto, em especial no ensino médio, uma escola pública que pagava bons salários, possuía infra-estrutura e equipamentos adequados, mas que excluía exatamente aqueles e aquelas que mais necessitavam de um ensino de qualidade”.

Ainda Carreira e Pinto (2007, p. 20) vão informar que:

Na década de 1970, o debate foi marcado pela dualidade qualidade *versus* quantidade. Quem estava do lado da quantidade defendia a democratização do acesso, a expansão das oportunidades de educação e da rede pública, num período em que boa parte das redes públicas latino-americanas alcançava percentuais muito pequenos da população. Porém, a qualidade era identificada como uma proposta elitista, “qualidade para poucos”.

Já na década de 80 do século XX, conforme Carreira e Pinto (2007, p. 20) tem-se que “na passagem para os anos 1980, ganhou espaço a discussão acesso *versus* permanência, relacionando-se qualidade e eficiência do sistema com indicadores de repetência e rendimento escolar”.

Por fim, na década de 90 do século passado, tem-se a seguinte reflexão feita pelos autores Carreira e Pinto (2007, p. 21)

Na década de 1990, começa a produção na área acadêmica que critica em seu discurso a transposição da lógica de mercado para a área social, estimulando a competição entre escolas; a remuneração de professores e professoras por resultados; as famílias como “consumidoras” ou “clientes”. O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo *versus* retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção os direitos sociais perdem força.

Sendo assim, percebe-se que há uma disputa sobre as formas de se perceber o termo qualidade na educação. Carreira e Pinto (2007, p. 21) afirmam:

Então, no campo educacional, temos hoje uma disputa sobre as diversas maneiras de se alcançar a qualidade. São perspectivas distintas, nas quais a qualidade se configura em várias pautas, projetos políticos, ideológicos e utopias. Por isso, é muito importante termos consciência de que, quando utilizamos a palavra “qualidade”, estamos num campo de disputa.

Diante desse quadro, pretende-se estabelecer um diálogo entre aspectos teóricos e indicadores da realidade educacional a partir de duas categorias de conteúdo, sendo elas: universalização do acesso no Ensino Médio e permanência no Ensino Médio. De acordo com

o documento final da CONAE (2010, p. 62), “**acesso, permanência e sucesso** caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização e do direito à educação [Grifo do original]”.

As referidas categorias de conteúdo se interpenetram e compõem a concepção de educação de qualidade, pois, segundo Costa (2013b, p. 186), “para além da garantia do acesso de todos os jovens e adultos ao ensino médio, é necessário que todos permaneçam e concluam com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos”. Para isso, é essencial que os alunos recebam condições de acessar, permanecer e, por fim, receber uma formação integral que lhes permita se tornarem sujeitos críticos na sociedade em que estarão inseridos.

Tendo em vista a polissemia do conceito qualidade da educação, conceber-se-á a partir das contribuições de Carreira e Pinto (2007, p. 24):

entendemos a qualidade em educação como processo que:

- gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;
- é comprometido com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito;
- exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas;
- reconhece e enfrenta as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País;
- se referencia nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
- está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação;
- se aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício.

Neste âmbito, entende-se que a qualidade em educação, paralelamente a concepção gramsciana de educação, visa a formação de um indivíduo, capacitando-o para exercer seu direito de entender a realidade na qual está inserido. Com este entendimento, ainda segundo os autores Carreira e Pinto (2007, p. 78):

O conceito de qualidade está intimamente associado à concepção de educação de quem o define e, tendo em vista a existência de concepções de educação muitas vezes antagônicas entre si, não é difícil entender por que a discussão não avança quando se toma esse caminho. Há, contudo, uma base objetiva a partir da qual a discussão pode chegar a um bom termo.

A partir da discussão sobre a concepção de educação anteriormente apresentada e os aspectos relacionados à qualidade da educação, percebe-se que, partindo do princípio que o

acesso e a permanência possam apresentar-se como primeiros objetivos de uma educação de qualidade, pode-se constatar, com base em Carreira e Pinto (2007, p. 78), quando fazem um estudo sobre o CAQi<sup>3</sup> e os investimentos necessários em educação, que:

Mais importante que uma definição precisa do que seja uma educação de qualidade é explicitar os insumos que podem levar à sua concretização. E aqui o consenso se amplia. Parece não haver muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infra-estrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professoras e professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho.

Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola.

Sendo assim, pensa-se que a qualidade na educação necessita de insumos, ou seja, investimentos que propiciem a base material para que essa atividade ocorra com os melhores resultados possíveis, sempre pensando na meta de atingir a concepção de educação integral. As metas a serem atingidas podem ser traçadas a partir da observação dos dados da realidade educacional.

Sobre os dados disponíveis para análise do Ensino Médio no Brasil, Kuenzer (2010, p. 859-860) faz as seguintes observações:

Os dados relativos à matrícula, contudo, precisam ser desagregados para permitir uma melhor análise, embora se disponha apenas de dados descontínuos. Das matrículas em 2008, apenas 252.661 se localizaram no campo, ou seja, aproximadamente 3%. Dos matriculados, apenas 48% têm entre 15 e 17 anos; esta taxa era de 45,3 em 2005. A distorção idade-série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007. Em 2006, do total dos matriculados no ensino médio nesta faixa etária, 58,4% eram brancos e 37,4% eram negros. Em 2007, 41,3% das matrículas foram feitas no turno noturno; como aproximadamente a metade dos matriculados tem 18 anos e mais, elas provavelmente referem-se, em sua expressiva maioria, a alunos que trabalham ou procuram trabalho. Quanto ao vínculo administrativo, o esforço é majoritariamente público-estatal, responsável por aproximadamente 85,8% das matrículas em 2008, as quais, acrescidas às federais, representam aproximadamente 87%; ressalte-se que estes percentuais têm se mantido relativamente estáveis nos últimos anos. Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia desta etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de repetência de

---

<sup>3</sup> O CAQi refere-se ao estudo do Custo Aluno-Qualidade inicial, caracterizado como o custo base para se ter um padrão de qualidade inicial na educação. Tendo em vista o CAQi como um parâmetro inicial pode tomar-se como ponto de partida para a busca de maiores investimentos em educação.

18,65% em 2000 para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período.

A autora apresenta um conjunto de dados que foram considerados na presente pesquisa. Para discutir universalização do acesso ao Ensino Médio, foram levados em conta os seguintes itens: evolução de matrícula, matrícula na rede estadual de ensino, evolução da taxa de frequência bruta, turno de matrícula por dependência administrativa, possibilidades de formação e taxa de frequência líquida. No que tange à permanência no Ensino Médio, fez-se uma discussão com base nos indicadores de taxas de rendimento, taxas de distorção idade-série, média de alunos por turma no Ensino Médio, número de concluintes no Ensino Médio, número de matrículas no Ensino Médio por tempo de duração dos turnos, média de horas-aula no Ensino Médio, formação do professor do Ensino Médio e IDEB do Ensino Médio dos estados pesquisados.

Com base no exposto, apresenta-se a análise dos indicadores educacionais supracitados, de acordo com as categorias de conteúdo indicadas, concomitantemente com o diálogo com parte da literatura que trata da temática da presente pesquisa. Busca-se, como já referido, compreender alguns limites e algumas possibilidades à universalização do Ensino Médio com qualidade.

## 2.1 UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO

O presente tópico tem por objetivo apresentar e analisar alguns indicadores educacionais relacionados ao acesso à Educação Básica, mais enfaticamente com dados em sua maioria referentes ao Ensino Médio, a fim de compreender limites e possibilidades à universalização do Ensino Médio com qualidade. Para os indicadores educacionais selecionados, tentou-se manter como padrão o período 2003 a 2013 para a coleta dos dados, contudo nem sempre foi possível localizar dados para todos os anos do período estipulado. Desta forma, alguns indicadores educacionais não apresentarão dados para todos os anos do período inicialmente selecionado para a pesquisa.

Destaca-se que, em 2003, Luiz Inácio “Lula” da Silva assume o cargo de Presidente do Brasil e, em 2013, evidenciam-se as modificações trazidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96 nos Incisos I e IV do art. 4º, assegurando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, contendo o Ensino Médio em sua organização e o seu acesso público e gratuito para todos os que não o concluíram na idade

própria. A universalização do Ensino Médio está disposta pela referida Lei, sobretudo aos jovens de 15 a 17 anos, em seu Art. 5<sup>o</sup>, ao garantir o acesso à Educação Básica obrigatória, considerada direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-la.

Com relação à universalização de acesso ao Ensino Médio, fundamentando-se na possibilidade da formação nesta etapa ser pautada futuramente pelos princípios da escola unitária gramsciana, segundo Nosella e Azevedo (2012, p. 33), tem-se que um dos objetivos da escola unitária seria:

igualdade social e cultural significa a participação de todos os cidadãos na produção “desinteressada” do saber, da ciência e da técnica e também no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo das atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas. Para esse objetivo complexo, a escola unitária tem sua enorme tarefa: ensinar a produzir algo com qualidade e a usufruir de tudo com responsabilidade.

Um dos aspectos para que o indivíduo possa se apropriar culturalmente dos saberes clássicos desenvolvidos historicamente é a condição de acesso ao ambiente escolar. Sendo assim, quanto aos aspectos relacionados à universalização do acesso, o documento da CONAE (2010, p. 62) explicita: “o acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização”. Tem-se, então, o acesso como condição *sine qua non* para que o indivíduo entre em contato com o objetivo da educação escolar. E um dos pontos que pode ser destacado é relativo à universalização do Ensino Médio com qualidade, segundo Costa (2014p. 104): “universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho”.

Kuenzer (2011b, p. 49) adverte com a seguinte análise da realidade educacional sobre o Ensino Médio:

Em resumo, a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos. Os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade/série atinge a metade das matrículas. E pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores. Os dados permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, houve retrocesso nos últimos dez anos, no transcurso do I Plano Nacional de Educação; para o ensino médio, foi uma década perdida.

Sendo assim, o acesso apresenta-se como central para que se tenha uma educação de qualidade. E é a educação de qualidade, enquanto direito social, que possibilita ao aluno,

por meio do ambiente escolar, apropriar-se dos saberes clássicos sistematizados. Ressalte-se que, para o indivíduo, tal apropriação torna-se possível somente se estiver efetivamente presente no ambiente escolar, e por meio da sistematização e organização escolar, entrar em contato com os conteúdos clássicos, adquirindo, assim, uma segunda natureza.

Com relação ao clássico, Saviani (2012, p. 13) faz as seguintes considerações:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.

Portanto, apenas com a condição de acesso efetivada, os indivíduos podem de fato acessar aos conteúdos clássicos intencionalmente selecionados para a sua formação integral. Ou seja, no ambiente escolar, será possível ao sujeito acessar os saberes escolares clássicos historicamente elaborados pela humanidade e sistematizados com o trabalho escolar a fim de que o indivíduo, por meio da sua formação individual, se aproprie destes conhecimentos.

Na sequência, apresentam-se análises de indicadores educacionais relacionados à universalização do acesso ao Ensino Médio a partir de séries históricas, com dados referentes aos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte e também do Brasil. O primeiro indicador educacional refere-se ao número de matrículas na Educação Básica, que informa quantos alunos obtiveram acesso ao ambiente escolar nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Kuenzer (2010, p. 859) apresenta os seguintes dados disponíveis em indicadores educacionais:

Os dados disponíveis para o ensino médio, embora descontinuados e com os limites já apontados, apresentam um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração quando comparados à evolução das matrículas ocorrida entre 1991 e 2001 e ao movimento ocorrido no ensino fundamental entre 2000 e 2008. Assim é que, se as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,6%, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A tabela a seguir traz informações relativas à evolução da matrícula no território nacional e nos estados selecionados. O período apresentado compreende os anos de 2003 a 2013<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como referido, nem todos os indicadores educacionais observados puderam ter dados obtidos que compreendem este período temporal (2003 a 2013). No entanto, tentou-se utilizar, quando possível, esse período, tendo em vista a formação de mais de uma década de dados acumulados.

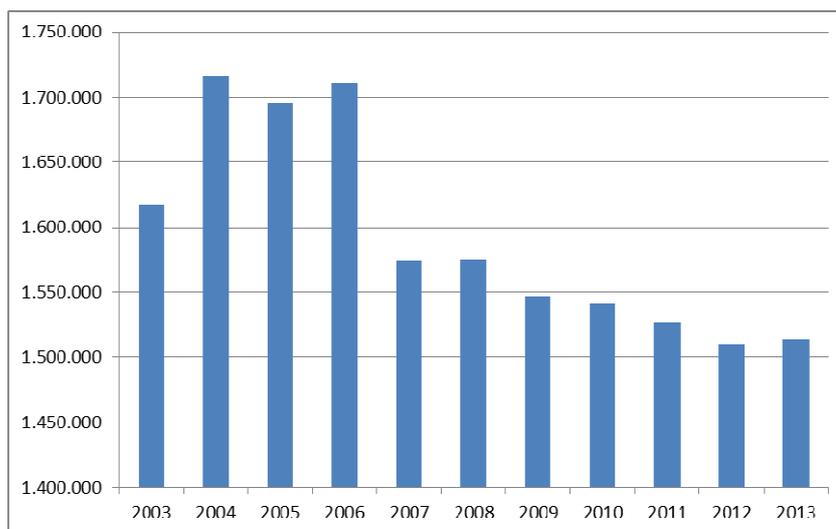
Tabela 1 – Evolução da matrícula na Educação Básica no período de 2003 a 2013:

<b>Ano / UF</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2003</b>	1.617.644	1.069.652	55.265.848
<b>2004</b>	1.716.257	1.068.913	56.174.997
<b>2005</b>	1.696.248	1.054.799	56.471.622
<b>2006</b>	1.711.425	1.035.636	55.942.047
<b>2007</b>	1.574.212	975.851	53.028.928
<b>2008</b>	1.575.221	958.882	53.232.868
<b>2009</b>	1.547.005	944.406	52.580.452
<b>2010</b>	1.541.364	929.144	51.549.889
<b>2011</b>	1.527.652	913.979	50.972.619
<b>2012</b>	1.509.799	894.366	50.545.050
<b>2013</b>	1.513.962	890.265	50.042.448

Fonte: MEC/Inep.

Observando-se os dados das Unidades da Federação e do Brasil, apresentados na Tabela 1, percebe-se que, em um período de mais de 10 anos, de modo geral, houve um decréscimo na quantidade de matrículas. A fim de proporcionar uma melhor visualização do comportamento dos dados, serão apresentados gráficos referentes aos dados da referida tabela. Sendo assim, os próximos três gráficos ilustram a perspectiva de decréscimo percebida anteriormente.

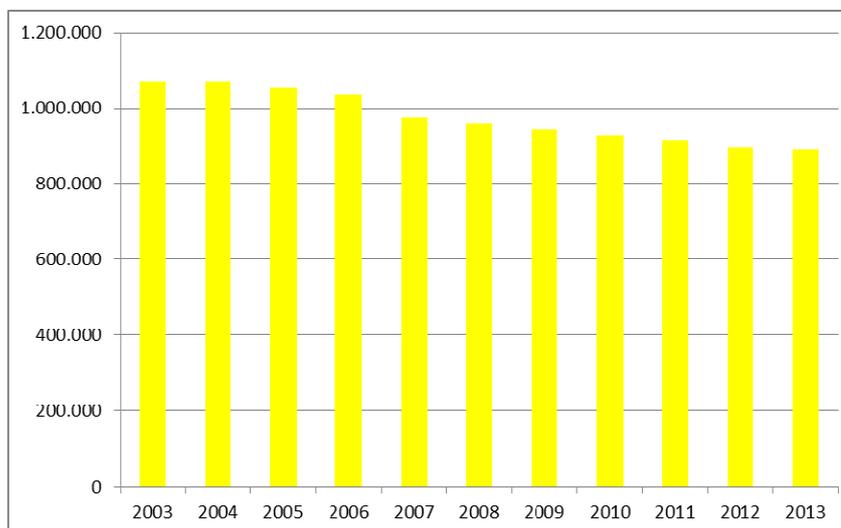
Gráfico 1 – Evolução da matrícula na Educação Básica em SC no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep com elaboração gráfica do autor, 2014.

Nesse primeiro gráfico, registra-se um decréscimo na matrícula da Educação Básica no estado de Santa Catarina entre os anos de 2006 e 2007. A partir de 2007 houve, de modo geral, um comportamento de decréscimo, no entanto, os valores localizam-se próximos de um valor central.

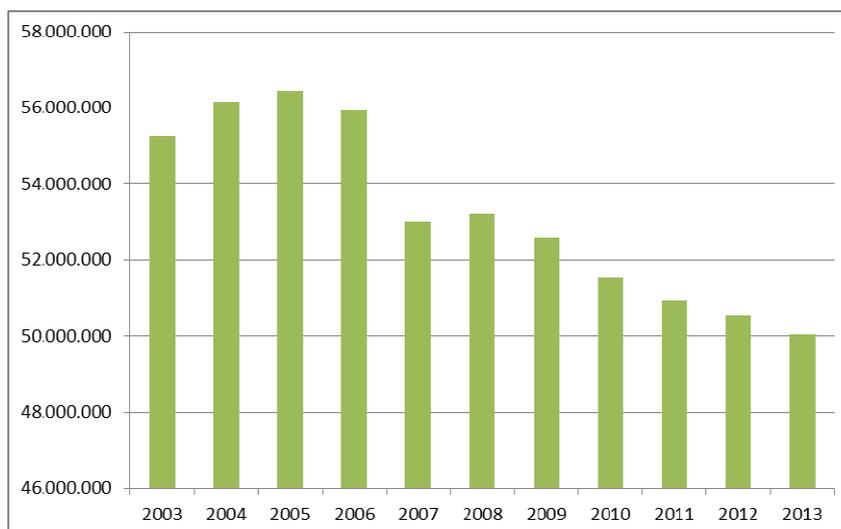
Gráfico 2 – Evolução da matrícula na Educação Básica em RN no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep com elaboração gráfica do autor, 2014.

Nesse segundo gráfico, observa-se também, de modo geral no período indicado, um decréscimo da matrícula na Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte. E ao cotejar com o estado de Santa Catarina, percebe-se semelhança no comportamento da matrícula na Educação Básica, evidenciada no sentido de que há decréscimo na matrícula total em ambos os estados, ao ser observado o início e também o fim do período selecionado.

Gráfico 3 – Evolução da matrícula na Educação Básica no BR no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep com elaboração gráfica do autor, 2014.

Quanto ao terceiro gráfico, tem-se, também de modo geral, um decréscimo na década observada. Ou seja, no período selecionado, a quantidade de matrículas na Educação Básica no Brasil decresceu. Ao se confrontar o gráfico do Brasil com o gráfico de Santa Catarina, constata-se comportamento análogo. Destaca-se a observação do decréscimo que ocorre do ano 2006 para o ano 2007. Ao comparar o gráfico brasileiro com o gráfico do Rio Grande do Norte, há também semelhança existente no decréscimo do total de matrículas.

Com isso, percebe-se que, no quesito de evolução de matrículas na Educação Básica, o cenário nacional é similar aos cenários apresentados em ambos os estados, ou seja, na característica analisada, há semelhança expressa na forma de um decréscimo existente no período observado. É possível que essa realidade, porém, se modifique com a expansão da matrícula na Educação Básica a partir da efetiva implementação da Emenda Constitucional nº 59 e do contexto legal com as alterações significativas trazidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, lei esta que altera a Lei nº 9.394/96 em seus Incisos I e IV do art. 4º. Com isso, assegura-se o caráter obrigatório e gratuito para a educação de 4 a 17 anos, faixa etária em que o Ensino Médio é contemplado, pois espera-se que jovens entre 15 e 17 anos estejam estudando nessa etapa da Educação Básica. Vale destacar que as metas 1, 2 e 3 da Lei n. 13.005/2014 ratificam o exposto.

Outro indicador educacional observado foi o número de matrículas no Ensino Médio na rede estadual de ensino. Esse indicador educacional se torna relevante, porque, de acordo com Costa (2013b), os números apontam que a dependência administrativa estadual responde por aproximadamente 85% do total da matrícula no Ensino Médio. Sobre a referida dependência administrativa, Kuenzer (2010, p. 855) esclarece que é responsabilidade dos

estados da federação, em colaboração com os demais entes federados, “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva”.

Na Tabela 2, apresentam-se dados a respeito do indicador educacional de matrículas no Ensino Médio por estados e no Brasil, na dependência administrativa estadual. Portanto, os dados apresentados referem-se à quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio da rede estadual de ensino no período informado.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:

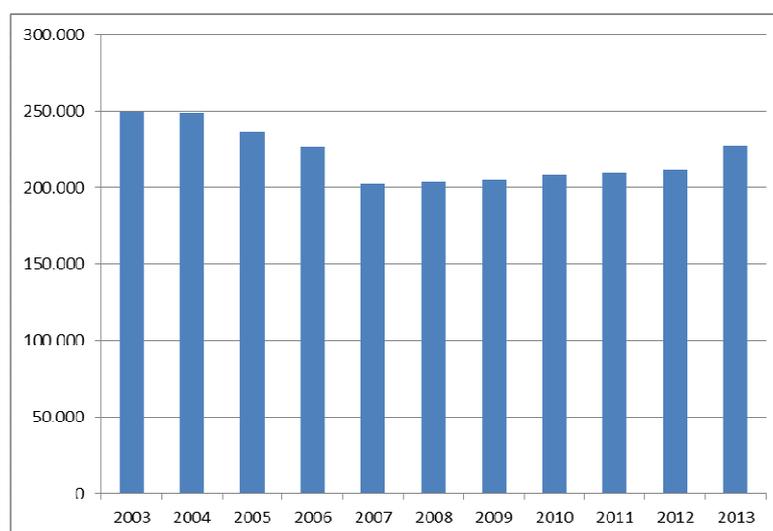
<b>Ano / UF</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2003</b>	249.178	131.956	7.667.713
<b>2004</b>	248.865	141.534	7.800.983
<b>2005</b>	236.360	141.056	7.682.995
<b>2006</b>	226.712	141.793	7.584.391
<b>2007*</b>	202.210	133.481	7.239.523
<b>2008*</b>	203.276	131.355	7.177.377
<b>2009*</b>	204.649	129.597	7.163.020
<b>2010*</b>	208.437	125.395	7.177.019
<b>2011*</b>	209.885	123.030	7.182.888
<b>2012*</b>	211.349	119.331	7.111.741
<b>2013*</b>	227.621	115.367	7.046.953

Fonte: MEC/Inep.

\*Os anos de 2007 a 2013 apresentam os dados do Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado.

Para melhor visualização do comportamento dos dados, serão apresentados na sequência gráficos relativos a cada UF e para o Brasil no período indicado. O gráfico 4, na sequência, refere-se ao estado de Santa Catarina. Nesse gráfico, é possível perceber uma leve queda no comportamento geral, tendo como diferença, entre os valores máximos e mínimos, o valor de 46.968. O valor máximo foi observado no ano de 2003, ao passo que o valor mínimo, no ano de 2007.

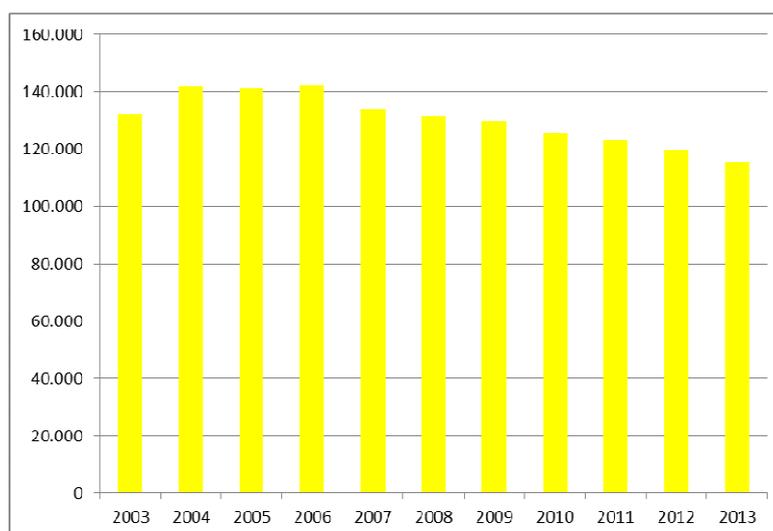
Gráfico 4 – Matrículas no Ensino Médio de SC, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico 5, tem-se os dados do estado do Rio Grande do Norte. Para essa UF, confirma-se também um declínio existente no comportamento geral dos dados. A diferença entre os valores máximo e mínimo fica em 26.426 matrículas, sendo que o valor máximo foi observado no ano de 2006, e o valor mínimo, no ano de 2013.

Gráfico 5 – Matrículas no Ensino Médio de RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:

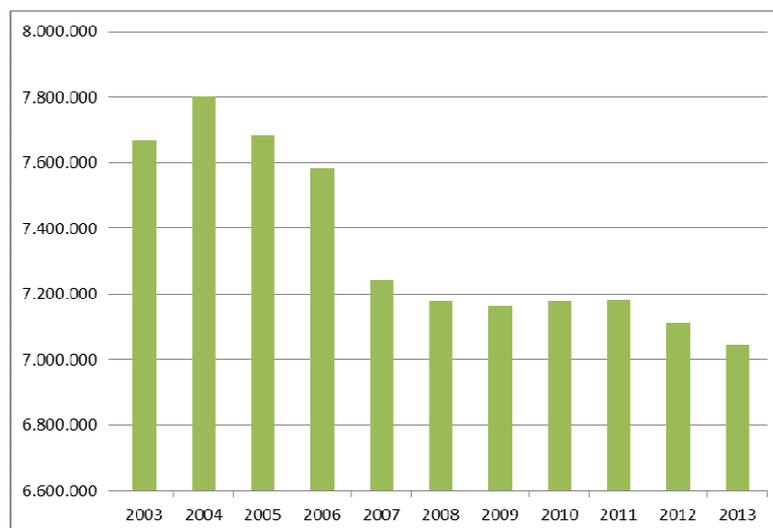


Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Por fim, no gráfico 6, os dados do cenário brasileiro, revelando também, de modo geral, decréscimo nos valores observados. A diferença existente entre os valores máximo e mínimo é de 754.030 matrículas. É possível perceber que o valor máximo é obtido

no ano de 2004, enquanto que o valor mínimo, no ano de 2013. Além disso, visualiza-se, no período entre 2006 e 2007, uma queda acentuada, se comparada aos outros períodos.

Gráfico 6 – Matrículas no Ensino Médio do Brasil, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Ao analisar as realidades estaduais entre si e também com a realidade nacional, pode-se perceber semelhança com relação ao comportamento da quantidade de matrículas, ou seja, visualiza-se nesses dados uma expressiva queda nos números ao longo do período observado. Ressalta-se que o número de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos residentes no Brasil é de aproximadamente 10,5 milhões, o que é muito superior ao número de matrículas no Ensino Médio.

A universalização do Ensino Médio com qualidade, segundo Costa (2013a, p. 90), “depende, sobretudo, da colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e Distrito Federal, com maior participação da União”, quando considera que os jovens que já estão no Ensino Médio hoje, em sua maioria, frequentam uma escola pública estadual. Entretanto, destaca que a concentração de matrículas na rede estadual não deve expressar a fragmentação das responsabilidades pelas diferentes etapas entre os entes federados. O referido autor sugere que também a união e os municípios, ou seja, todos os entes federados sejam responsáveis pela universalização do Ensino Médio com qualidade. O direito garantido à Educação Básica deve envolver todos os entes federados e seus sistemas de ensino, sob o regime de corresponsabilidade (DOURADO, 2013). Neste sentido, Saviani (2010, p. 780) já expressava que “a repartição das atribuições não implica a exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função”.

Ainda com relação à compreensão da universalização do acesso ao Ensino Médio, faz-se necessário se debruçar sobre a evolução da taxa de frequência bruta. Ao referir-se ao citado indicador, acena-se à porcentagem dos alunos de determinada região pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos, que estão matriculados na Educação Básica. No caso dos dados que são apresentados na tabela 3, têm-se informações, no período de 2004 a 2012 (excetuando 2010<sup>5</sup>), da porcentagem de matrículas de alunos do grupo de 15 a 17 anos que estavam matriculados na escola nos respectivos anos letivos em seu território. Quanto à escolha dessa faixa etária, deve-se à especificidade da educação para este grupo, ou seja, tem-se de forma ideal que os alunos com essa idade estejam matriculados no Ensino Médio, foco do presente trabalho.

A observação desse indicador educacional torna-se necessária, pois, de acordo com Costa (2013a, p. 90), o lugar de todos os jovens é na escola. Entretanto, mesmo considerando que, em 2011, no Brasil, aproximadamente 9 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio estavam matriculados na Educação Básica, também 1,7 milhão de jovens na mesma faixa etária estava fora da escola. Destaca-se que a Lei n. 12.796/2013 e a Lei n. 13.005/2014 articulam-se com a necessidade e o entendimento de que “trazer esses jovens para a escola e garantir o seu acesso articula-se à retomada da expansão da matrícula na escola média no Brasil e à qualidade do Ensino Médio”. Essa compreensão vai ao encontro da lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, ao destacar em seu Art. 13 que “o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014). Para Saviani (2013, p. 745), somente com a instituição de um verdadeiro SNE no Brasil se poderá dar “efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica”.

Sendo assim, ao observarem-se os dados da tabela 3, pode-se perceber a evolução da taxa de frequência bruta. No entanto, os dados apresentados referem-se apenas às matrículas, não diferindo a dependência administrativa na qual o aluno está matriculado. Mesmo assim, observar esses dados permite refletir a respeito da quantidade de alunos que não estão tendo acesso ao ambiente escolar.

---

<sup>5</sup> Não se localizaram, durante a pesquisa, os dados relativos ao ano de 2010.

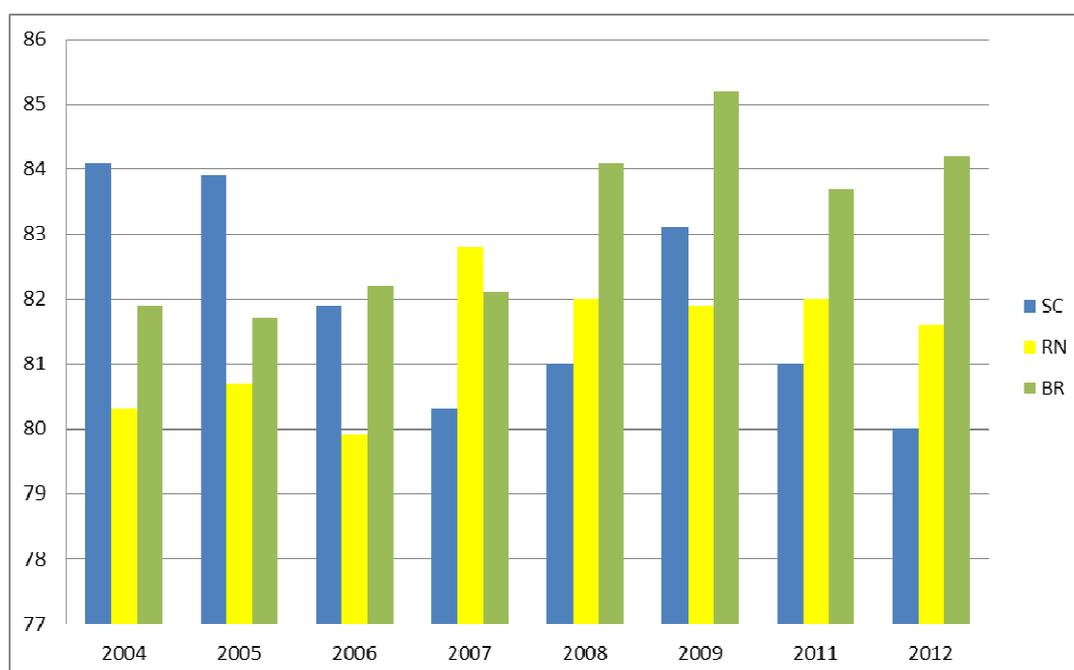
Tabela 3 – Evolução da taxa de frequência bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2004 a 2012, excetuando 2010 (em %):

Ano / UF	SC	RN	BR
<b>2004</b>	84,1	80,3	81,9
<b>2005</b>	83,9	80,7	81,7
<b>2006</b>	81,9	79,9	82,2
<b>2007</b>	80,3	82,8	82,1
<b>2008</b>	81,0	82,0	84,1
<b>2009</b>	83,1	81,9	85,2
<b>2011</b>	81,0	82,0	83,7
<b>2012</b>	80,0	81,6	84,2

Fonte: PNAD/IBGE.

Complementando a tabela 3, tem-se o gráfico 7, que apresenta os dados informados anteriormente. Nesse gráfico, pode-se visualizar conjuntamente para os estados e para o país a evolução da taxa de frequência bruta.

Gráfico 7 – Evolução da taxa de frequência bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2004 a 2012, excetuando 2010 (em %):



Fonte: Dados PNAD/IBGE, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Tanto nos estados quanto no país, verifica-se uma variação nos dados, sendo que em SC o valor mínimo observado foi de 80,0% em 2012, e o valor máximo, de 84,1% em 2004. Já em RN, o valor mínimo no ano de 2006 foi de 79,9%; no ano seguinte, 2007, o valor máximo foi de 82,8%. Com relação aos dados do Brasil, o valor mínimo ficou em 81,7% no ano de 2005, e o valor máximo em 85,2% no ano de 2009.

Esses dados possibilitam efetuar a análise com relação ao acesso ao ambiente escolar do aluno pertencente ao grupo de 15 a 17 anos de idade, sendo que, observando os dados do cenário brasileiro no ano de 2012, tem-se 84,2% de taxa de frequência bruta. Aparentemente, é possível imaginar que seja um resultado positivo, no entanto, questiona-se: Onde estão situados aproximadamente 16% dos jovens nessa faixa de idade? A educação é um direito social e, conseqüentemente, um dever do Estado, portanto a matrícula no ambiente escolar importa ser efetuada. Nesse mesmo ano, SC apresentou um índice de 80%, indicando que 20% dos jovens catarinenses de 15 a 17 anos não estão na escola. Ou seja, milhares de jovens não estão acessando o ambiente escolar, privados do acesso aos conteúdos culturais historicamente elaborados.

No que diz respeito ao estado catarinense, Costa (2014, p. 106) aponta que:

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 lugar de jovem do grupo de idade 15 a 17 anos é na escola, frequentando, 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.

Além disso, ao almejar que todos os alunos nesta faixa etária (15 a 17 anos) tenham acesso ao ambiente escolar, destaca-se que, segundo Costa (2013b, p. 189), “a participação da União, dos Estados e do Distrito Federal é fundamental para que todos os jovens de 15 a 17 anos frequentem a escola, preferencialmente a média”. É necessária, pois, a responsabilização de todos os entes federados para que, conjunta e colaborativamente, nos termos do PNE, seja posto em prática um sistema de educação capaz de proporcionar educação de qualidade a todos os alunos do Ensino Médio, direito social explicitamente negado, com base nos dados apresentados. Conforme Pinto, Gouveia e Corbucci (2011), a não instituição e a inexistência de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação permite que as políticas educacionais se movimentem de maneira diferente nos 26 estados da federação e no Distrito Federal. Isso leva à interpretação de que não há coesão nas ações e planos educacionais dispostos em cada unidade da federação, podendo variar as políticas educacionais de um ente federado para outro.

Segundo Ferreira (2011, p. 511):

Assim, garantir o ensino médio no Brasil sob a perspectiva de uma expansão democrática com qualidade torna-se um desafio político de difícil enfrentamento, tanto do ponto de vista de seus sujeitos que, sendo jovens, guardam uma particularidade geracional e, conseqüentemente, cultural; quanto ao fato de a oferta dessa etapa de ensino ser de responsabilidade direta dos estados regionais. Ademais, a complexidade aumenta quando remetemos aos problemas históricos vividos pelo ensino médio ao longo de sua constituição, cujo crescimento, na década de 1970, deu-se predominantemente com matrículas no ensino noturno, indicando que os jovens em busca da escola são trabalhadores. Ou seja, as escolas de ensino médio são ocupadas, sobretudo por trabalhadores ou por aqueles que procuram emprego.

Outro aspecto fundamental para a compreensão da universalização do acesso é o turno de matrícula no Ensino Médio na dependência administrativa estadual. Com relação a isso, optou-se por observar os turnos diurno (matutino e vespertino) e noturno. Segundo Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 405), “mais de 40% das matrículas ocorrem no período noturno”. Acredita-se que, de modo ideal, as matrículas possam ocorrer com maior incidência no turno diurno, mas muitas delas acontecem no turno noturno, caracterizando um cenário em que pode haver estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite, sendo possível que este cenário influencie nas condições de ensino e aprendizagem do mesmo. A tabela abaixo apresenta os dados do indicador educacional da quantidade de matrículas no Ensino Médio, por turno, na dependência administrativa estadual.

Tabela 4 – Matrículas por turno no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:

(continua)

Período/Turno	SC		RN		BR	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
<b>2003*</b>	107.295	141.883	52.068	79.888	3.644.080	4.023.633
<b>2004*</b>	116.957	131.908	57.862	83.672	3.867.842	3.933.141
<b>2005*</b>	117.240	119.120	59.553	81.503	3.891.955	3.791.040
<b>2006*</b>	119.735	106.977	62.009	79.784	3.957.777	3.626.614
<b>2007</b>	111.675	90.535	61.218	72.263	3.929.114	3.310.409
<b>2008</b>	117.287	85.989	63.004	68.351	4.027.885	3.149.492
<b>2009</b>	121.768	82.881	66.840	62.757	4.177.487	2.985.533

Tabela 4 – Matrículas por turno no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:

**(conclusão)**

<b>Período/Turno</b>	<b>SC</b>		<b>RN</b>		<b>BR</b>	
	<b>Diurno</b>	<b>Noturno</b>	<b>Diurno</b>	<b>Noturno</b>	<b>Diurno</b>	<b>Noturno</b>
<b>2010</b>	128.561	79.876	68.015	57.380	4.360.064	2.816.955
<b>2011</b>	129.452	80.433	69.885	53.145	4.508.883	2.674.005
<b>2012</b>	134.144	77.205	69.365	49.966	4.603.271	2.508.470
<b>2013</b>	149.068	78.553	69.084	46.283	4.706.155	2.340.798

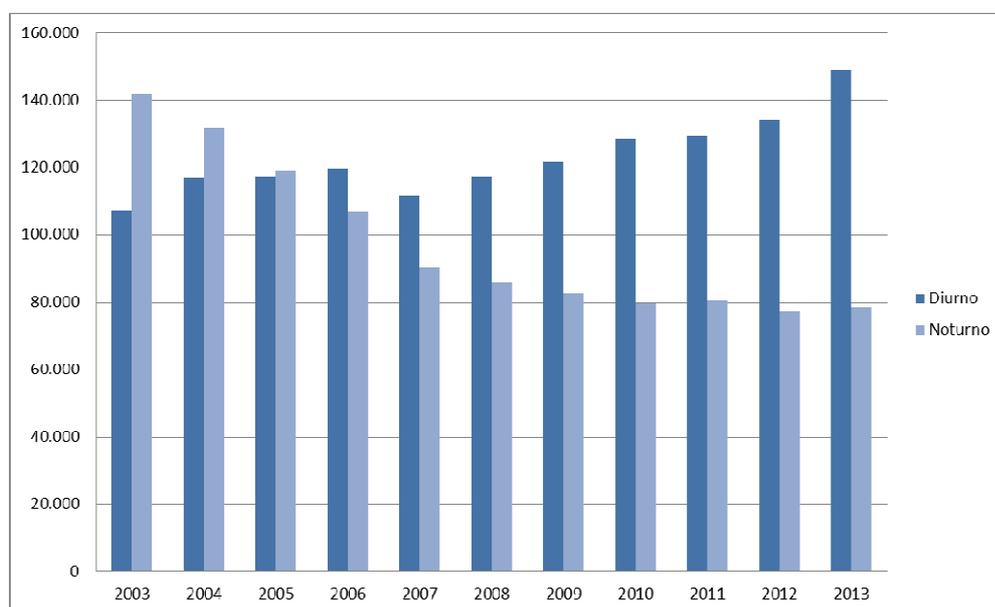
Fonte: MEC/Inep.

\* Os anos de 2003, 2004, 2005 e 2006 apresentam dados apenas do Ensino Médio.

Na tabela acima, observa-se a divisão em dois turnos: diurno e noturno. Como dito anteriormente, espera-se que a educação escolar ocorra preferencialmente no turno diurno, tendo em vista a especificidade da educação, sendo esta especificidade o desenvolvimento crítico dos conteúdos escolares por meio do trabalho escolar. Espera-se também que os jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos tenham no estudo sua atividade principal. No entanto, o que se constata é uma expressiva quantidade de matrículas no turno noturno. Isso pode indicar um evento de sobrecarga do aluno, no sentido de que o mesmo pode ser um aluno que trabalha e estuda, não se dedicando exclusivamente à sua formação escolar de caráter desinteressado e tão importante nessa etapa da vida (NOSELLA, 2011).

Nos gráficos 8, 9 e 10, a seguir, serão apresentados os dados da tabela 4 para uma melhor apresentação e percepção da evolução histórica.

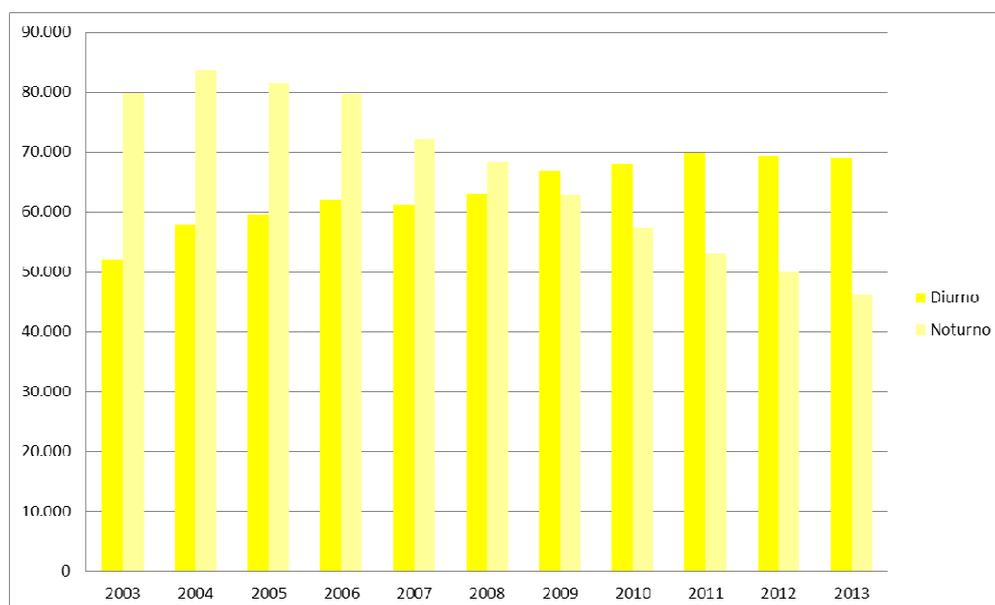
Gráfico 8 – Matrículas por turno em SC, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico 8, tem-se a evolução histórica dos dados de Santa Catarina. Observa-se que, no que se refere às matrículas no período diurno, de modo geral houve um aumento, ao passo que, com relação às matrículas no turno noturno, houve decréscimo na quantidade de matrículas no período em questão.

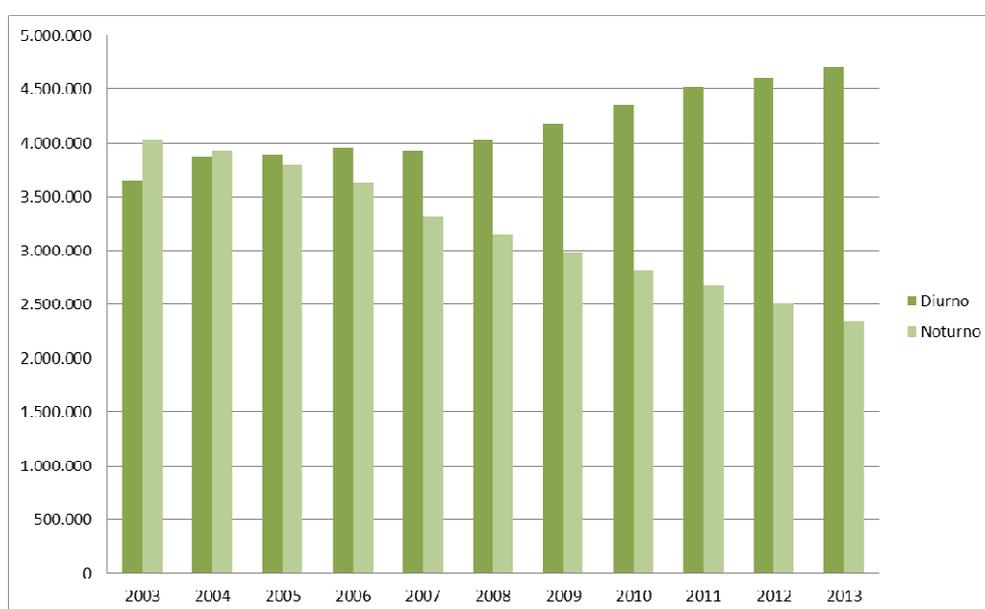
Gráfico 9 – Matrículas por turno em RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

O gráfico 9 apresenta informações relativas ao estado do Rio Grande do Norte. Nesse gráfico, também se percebe a evolução dos dados da seguinte forma: decréscimo das matrículas no turno noturno e crescimento nas matrículas do turno diurno. Desta forma, há semelhança no comportamento dos dados ao se comparar com os dados da realidade catarinense, ou seja, o comportamento está similar tanto nos dados catarinenses quanto nos dados do estado do Rio Grande do Norte no período selecionado.

Gráfico 10 – Matrículas por turno no Brasil, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Para esse indicador educacional, o gráfico 10 exibe os dados das matrículas por turno no Brasil. Observa-se que, na série histórica, as matrículas no turno noturno sofrem decréscimo, ao passo que as matrículas no turno diurno apresentam um evidente acréscimo. Dessa forma, ao se compararem os dados no período selecionado nos estados e no cenário nacional, percebe-se semelhança no comportamento dos dados, ou seja, crescimento das matrículas do turno diurno e decréscimo das matrículas no turno noturno ao longo do período observado.

Como consequência deste cenário, Oliveira e Gomes (2011, p. 75) expõem:

Não é exagero afirmar que a relação da população estudantil noturna com a escola tende a encontrar mais obstáculos ao sucesso da educação pública do que condições que a favoreçam. Naturalizar o ensino noturno como os agentes públicos responsáveis pela educação pública – presidentes, ministros, governadores, prefeitos, secretários de educação, e uma considerável parte dos próprios professores – vêm fazendo ao longo de décadas é o testemunho maior de uma visão

comprometida com o fracasso escolar do ensino médio, que se reflete nas mais variadas dificuldades de acesso ao ensino superior e no denunciamento, interessado que a escola pública não qualifique para o trabalho, particularmente pela falta de domínio de matérias básicas como Português e Matemática. É preciso que se trabalhe no nível nacional e dos estados, para a tomada de decisões públicas que revertam o quadro, colocando no cerne do planejamento da universalização do ensino médio – como nos novos planos nacionais e estaduais de educação – metas e estratégias para superar a lógica perversa do crescimento, de forma a diminuir, no médio prazo, as matrículas noturnas, especialmente das de jovens na idade relevante ao ensino médio (15-17 anos).

Na sequência, com relação à discussão da universalização do acesso, tem-se o indicador educacional possibilidades de formação, esta considerada um aspecto que pode influenciar o acesso à formação escolar no nível de Ensino Médio. De maneira geral, dentre as possibilidades existentes, algumas delas são: ensino de educação geral, profissionalizante, ensino de educação geral e profissionalizante integrado ou concomitantes. Analisando algumas posições de defesa quanto aos tipos de oportunidades de formação propostas, Nosella indaga (2011, p. 1052):

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

Corroborando com essa colocação, Ramos (2011, p. 772) afirma que existe “uma dicotomia instaurada pelo Decreto n. 2.208/97, ao determinar que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. O Decreto n. 5.154/2004 atualiza esse cenário, possibilitando que a formação técnica de nível médio possa ser efetivada de forma integrada (oferecida aos sujeitos que tenham concluído o ensino fundamental com matrícula única em uma instituição de ensino) ou concomitante (oferecida aos sujeitos que já tenham concluído o ensino fundamental e estejam cursando o ensino médio, podendo ser efetivadas matrículas distintas para cada curso).

No entanto, Oliveira e Gomes (2011, p. 72) destacam que:

Ainda ressoa a ação autoritária e reacionária do governo Fernando Henrique Cardoso de impor, no Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), a desvinculação do ensino médio da formação técnica, evidenciando a compreensão que parte da elite brasileira tem da formação profissional. Nela, aos trabalhadores deve ser assegurado apenas o conhecimento estritamente necessário ao exercício de determinada função e os espaços de formação profissional e formação científica são intrinsecamente distintos, excludentes e inconciliáveis. E embora a anulação desse decreto não tenha ocorrido da forma desejada,

reconhecemos que o governo Lula, pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), tornou possível pensar a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos de forma a serem articuladas na formação dos jovens brasileiros.

Sobre o assunto, Ramos (2011, p. 783) apresenta a seguinte reflexão:

Uma das justificativas da proposta sobre pertinência da profissionalização no ensino médio está em proporcionar uma alternativa de formação e de profissão àqueles que não deverão ingressar no ensino superior, expressando a histórica dualidade educacional. A outra justificativa refere-se a tornar o ensino médio mais atrativo aos jovens pela vinculação do ensino ao mercado de trabalho e, assim, ao futuro profissional, corroborando o argumento anterior. Essa atratividade, no ensino médio integrado à educação profissional, adviria da oportunidade de obter logo uma profissionalização. Já no ensino médio não integrado, a atratividade deveria ser obtida mediante a inovação curricular, no sentido de incorporar questões vinculadas à vida produtiva.

A partir dessas concepções de Ensino Médio, a tabela 5 descreve alguns dados relacionados à quantidade de matrículas, na dependência administrativa estadual, relativas ao total de matrículas realizadas (incluindo Ensino Médio, Normal e Integrado) no período de 2007 a 2013 e a matrícula realizada apenas no Ensino Médio (não profissionalizante).

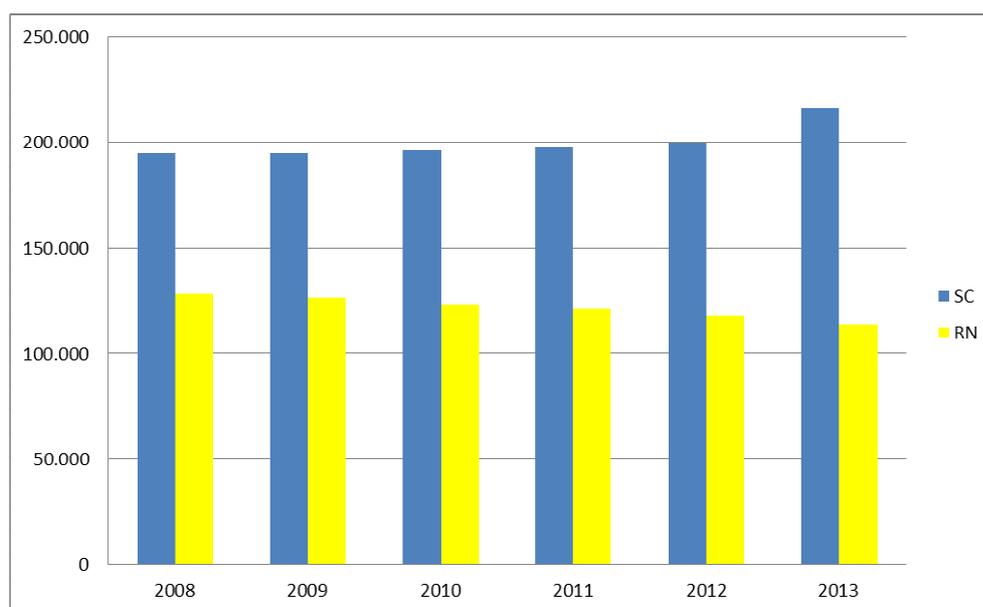
Tabela 5 – Matrículas em possibilidades de formação do Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2013:

	SC		RN		BR	
	Total	Ensino Médio de Educação Geral	Total	Ensino Médio de Educação Geral	Total	Ensino Médio de Educação Geral
<b>2007</b>	202.210	---	133.481	---	7.239.523	---
<b>2008</b>	203.276	194.559	131.355	128.301	7.177.377	6.953.894
<b>2009</b>	204.649	194.503	129.597	126.294	7.163.020	6.914.978
<b>2010</b>	208.437	196.096	123.395	123.078	7.177.019	6.911.253
<b>2011</b>	209.885	197.461	123.030	121.191	7.182.888	6.903.326
<b>2012</b>	211.349	199.365	119.331	117.835	7.111.741	6.835.239
<b>2013</b>	227.621	216.154	115.367	113.771	7.046.953	6.754.664

Fonte: MEC/Inep.

Alguns dados da tabela 5 podem ser analisados também com a ajuda dos gráficos 11 e 12 na sequência. O gráfico 11 apresenta os dados de matrículas no Ensino Médio de Educação Geral com a evolução histórica nos dois estados (SC e RN). Já o gráfico 12 traz a evolução histórica das matrículas no Ensino Médio de Educação Geral no Brasil.

Gráfico 11 – Matrículas no Ensino Médio de Educação Geral em SC e RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2008 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Com base nos dados da tabela 5, percebe-se que a ampla maioria das matrículas realizadas está no Ensino Médio não profissionalizante. Desse modo, de acordo com Kuenzer (2000, p. 29):

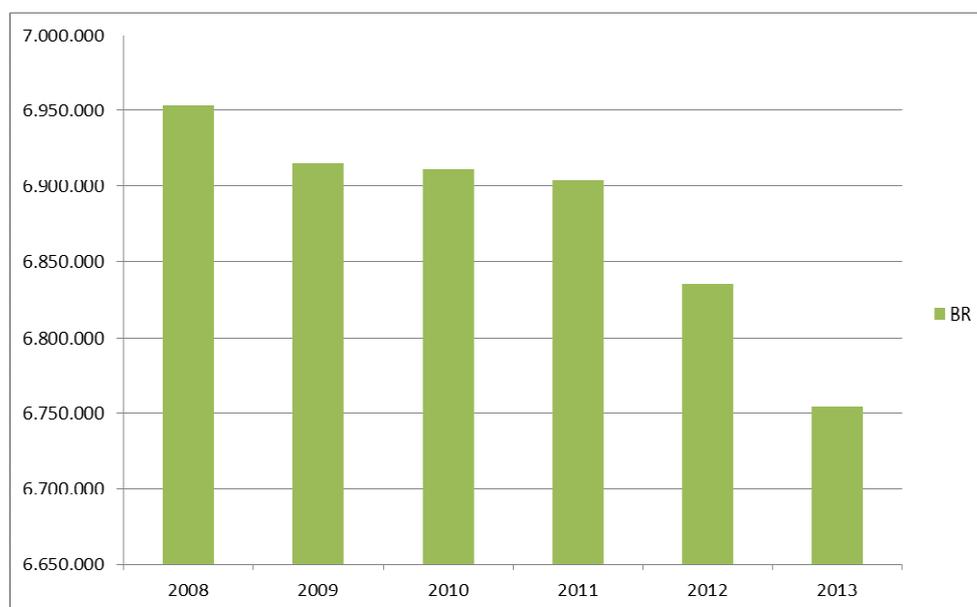
A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. É essa nova compreensão que permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à apropriação de modos de fazer, voltada para uma parcela da população condenada a priori à pobreza cultural, tida como irremediável em virtude da pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico será inútil.

Com isso, salienta-se que o Ensino Médio, tendo em sua maioria matrículas realizadas na modalidade que caracterizariam o ensino de educação geral, este poderia ser considerado prioritário, de modo a proporcionar a formação omnilateral da maioria dos indivíduos que o frequentam nas escolas públicas. Uma formação com um princípio educativo

e pedagógico voltado para as características humanística e científica propiciaria o acesso às esferas ou níveis superiores de conhecimento, que superariam por inclusão os conhecimentos cotidianos da maioria dos alunos nessa faixa etária que recebe esta formação. Conseqüentemente, o indivíduo, ao fim de sua formação, atingiria a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, tão relevantes ao seu processo formativo emancipatório (NOSELLA, 2011).

Na seqüência, o gráfico 12 mostra dados relacionados com as matrículas do Ensino Médio de Educação Geral no Brasil. No período observado, houve decréscimo sucessivo na quantidade de matrículas.

Gráfico 12 – Matrículas no Ensino Médio de Educação Geral no Brasil, na dependência administrativa estadual, no período de 2008 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Com relação aos dados apresentados, nota-se ainda que, no ano de 2012, nos estados de SC e RN e no Brasil, cerca de 94,3%; 98,7% e 96,1%, respectivamente, das matrículas do Ensino Médio na dependência administrativa estadual se caracterizaram como matrículas efetivadas no Ensino Médio de Educação Geral. Já no ano de 2013, nos estados de SC e RN e no Brasil, cerca de 94,9%; 98,6% e 95,8%, respectivamente, das matrículas do EM também na dependência administrativa estadual foram matrículas efetivadas no Ensino Médio, de Educação Geral. Portanto, a ampla maioria das matrículas ocorre na possibilidade de formação Ensino Médio não profissionalizante.

Ao se constatar que a maioria dos alunos frequenta o Ensino Médio não

profissionalizante, pode-se alertar, com base em Costa (2013b, p. 194), que “o grande desafio que se coloca é universalizar o ensino médio com qualidade. Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam o ensino médio não profissionalizante”.

Além disso, Kuenzer (2000, p. 34) expõe que:

A necessidade de formação na escola, portanto, é colocada para aqueles que, por viver do trabalho, são pauperizados economicamente, e, em decorrência, também o são culturalmente. Para estes, a escola é o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, como produto e como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência.

Sendo, então, a escola um local no qual é possível ao indivíduo se construir culturalmente, o acesso à mesma torna-se um fator a ser observado para averiguar quantos e quais indivíduos estão acessando os conteúdos culturais. Kuenzer (2011b, p.50) também adverte que, “dadas as condições de precarização das escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho, tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se”.

Contribuindo com a análise desse indicador educacional, Nosella e Azevedo (2012, p. 32) destacam:

Uma das grandes teses gramscianas sobre a escola é certamente a afirmação sobre a sincronia do advento da escola unitária e da sociedade unitária. Essa tese nos impõe, como educadores componentes e cidadãos politicamente comprometidos, que lutemos ao mesmo tempo pelas duas. Não é possível, portanto, retroceder no projeto pedagógico da unitariedade da escola básica com a desculpa que a sociedade é ainda dual. No entanto, o que assistimos hoje, no âmbito das reformas e das propostas educacionais, é exatamente a esse retrocesso: ampla apologia do ensino profissional da dualidade, inclusive administrativa e formal, do ensino médio.

Para contribuir com as considerações apresentadas até o presente momento, Dourado (2013, p. 772) ressalta:

O direito à educação básica de qualidade constitui um grande desafio para o Estado brasileiro e se explicita por indicadores educacionais, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais que requerem um novo esforço e um pacto federativo assentado na efetiva coordenação e cooperação, para a maior organicidade entre os processos, as políticas e programas educacionais, a gestão e o financiamento, e para a democratização da organização e gestão educacional, incluindo a ampliação do direito e a regulação.

Por fim, para a compreensão da universalização do acesso ao Ensino Médio, sem a pretensão de esgotá-la, destaca-se o indicador educacional taxa de frequência líquida. Esse indicador refere-se à quantidade de alunos matriculados no território de origem, que estão

cursando efetivamente a etapa esperada para a sua formação naquele grupo etário. Sendo assim, os dados da tabela 8, apresentada na sequência, indicam a taxa de frequência líquida observada em cada ano. Uma diferença significativa entre a taxa de frequência líquida e a taxa de frequência bruta refere-se ao fato de que, na taxa de frequência líquida, os alunos com a idade de 15 a 17 anos que não estejam cursando o Ensino Médio são desconsiderados. Portanto, um aluno de 16 anos cursando o Ensino Fundamental não está computado na faixa de 15 a 17 anos da taxa de frequência líquida, pois o “normal” seria estar cursando o Ensino Médio.

A análise desse indicador educacional se torna relevante, porque, de acordo com Costa (2013a, p. 94), o “ingresso no Ensino Médio ainda está para ser conquistado por aproximadamente 50% dos jovens de 15 a 17 anos”. Realidade que se agrava, quando se constata, com base nos dados já discutidos, que o acesso, “em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Desta forma, observa-se na tabela abaixo a taxa de frequência líquida para a série histórica de 2004 a 2012, excetuando-se 2010<sup>6</sup>, para os estados e para o Brasil.

Tabela 6 – Evolução da taxa de frequência líquida da população residente dos 15 a 17 anos de idade no período de 2004 a 2012, excetuando o ano de 2010 (em %):

<b>Ano</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2004</b>	58,3	36,2	44,4
<b>2005</b>	62,7	39,6	45,3
<b>2006</b>	62,0	34,1	47,1
<b>2007</b>	56,8	38,4	48,0
<b>2008</b>	59,8	35,5	50,4
<b>2009</b>	60,9	39,9	50,9
<b>2011</b>	54,7	46,2	51,6
<b>2012</b>	58,6	44,2	54,0

Fonte: PNAD/IBGE.

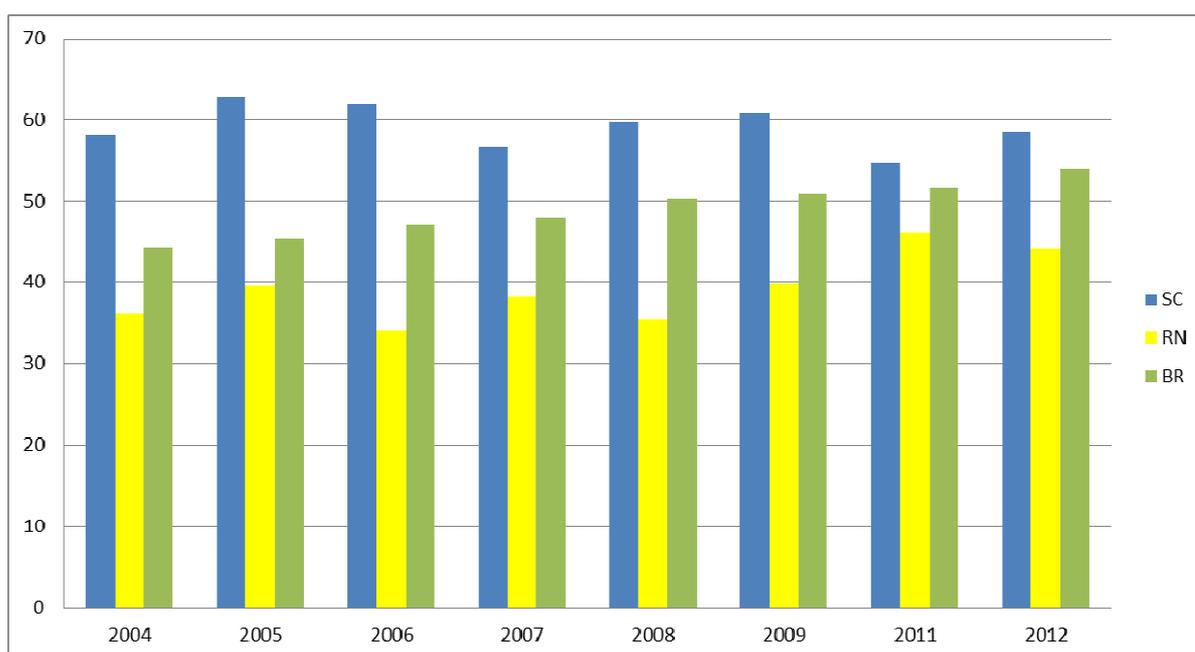
Nos dados da tabela 8, registram-se os valores mínimos para SC, RN e BR,

<sup>6</sup> Não foram encontrados os dados para este ano durante a pesquisa.

respectivamente, que foram de: 54,7% em 2011; 34,1% em 2006 e 44,4% em 2004. Já o valor máximo é observado para SC, RN e BR, respectivamente, como 62,7% em 2005; 46,2% em 2011 e 54,0% em 2012.

Da mesma forma como indicado na tabela 3 (taxa de frequência bruta), o gráfico 13, na sequência, apresenta os dados para uma melhor visualização.

Gráfico 13 – Evolução da taxa de frequência líquida da população residente, no grupo de 15 a 17 anos de idade, no período de 2004 a 2012, excetuando 2010 (em %):



Fonte: Dados PNAD/IBGE, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Nesse gráfico os valores de SC, no período indicado, variam com acréscimos e decréscimos, porém tanto os valores de RN quanto os valores de BR apresentam, de modo geral, crescimento nos valores da taxa de frequência líquida. Assim, pode-se dizer que há diferenças entre os dados de SC, ao serem comparados com RN e BR, mas semelhanças ao comparar-se o comportamento dos dados apresentados pelo estado do Rio Grande do Norte com o comportamento dos dados referentes ao cenário nacional.

Nesse indicador educacional, destaca-se a preocupação com a quantidade efetiva de alunos que estão cursando a etapa educacional esperada para a sua formação. Ou seja, ao esperar-se que alunos de 15 a 17 anos estejam cursando o Ensino Médio e observando que, em 2012, apenas 58,6%, 44,2% e 54,0%, respectivamente, para SC, RN e BR estavam efetivamente cursando essa etapa da Educação Básica, questiona-se onde se encontram os outros 41,4%, 55,8% e 46,0%, respectivamente para SC, RN e BR. Estão em outra etapa da

Educação Básica? Estão fora da escola?<sup>7</sup> Esses dados ainda informam uma realidade nacional em que pouco mais da metade dos alunos dessa faixa etária, que, segundo o princípio pedagógico da escola unitária gramsciana, deveria estar atingindo sua formação na fase criativa, não está efetivamente participando dessa importante fase de formação.

Os dados apresentados permitem inferir que um número expressivo de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos não está matriculado no Ensino Médio. São jovens que residem no Brasil e que perdem a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, se definem moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Para o referido autor, os jovens que tiveram o direito negado de frequentar o Ensino Médio no tempo apropriado foram impedidos de usufruir do momento catártico mais delicado e importante de suas vidas, quando desabrocha o valor da autonomia, que é a liberdade de se posicionar. Com base em Gramsci, também Nosella defende que o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de idade 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais ao bem viver e à possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Superior.

Além disso, Oliveira e Gomes (2011, p. 76), ao analisarem dados a respeito da frequência dos alunos por faixa econômica e localidade, argumentam:

De acordo com a PNAD de 2009 (IBGE, 2010), os jovens pertencentes aos 20% mais pobres da população têm frequência líquida no ensino médio de apenas 32%, enquanto para os pertencentes aos 20% mais ricos a taxa chega a 77,9%. Os jovens do meio rural também sofrem processos de exclusão, em virtude de não existir uma intervenção maior do poder público nessas localidades.

O Ensino Médio não está acessível para praticamente a metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos. Números dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte estão muito próximos da média nacional e igualmente distantes de atingir os 85% de Taxa de Frequência Líquida estabelecidos na meta 3, que propõe elevar, até o final do período de vigência do PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Nesse ponto, destaca-se que os indicadores educacionais analisados até aqui, relacionados com a universalização do acesso ao Ensino Médio, possibilitaram uma reflexão

---

<sup>7</sup> Tendo em vista a possibilidade de continuação do trabalho de pesquisa aqui elaborado, tais questões norteadoras não serão detalhadas durante esta pesquisa. No entanto, pode-se deixar como sugestão para que sejam pontos de interesse de pesquisas futuras.

em torno da identificação de limites e possibilidades do Ensino Médio com qualidade. Essa reflexão permitiu reconhecer alguns aspectos da realidade do Ensino Médio e também reconhecer o comportamento histórico dos dados analisados a fim de perfilar a realidade educacional que se pretendeu analisar, sendo esta a realidade educacional do Ensino Médio.

Neste sentido, com relação aos limites, pode-se perceber que, pela taxa de frequência bruta, tanto nos estados de Santa Catarina como no Rio Grande do Norte, nem todos os alunos na faixa de idade de 15 a 17 anos estão matriculados na Educação Básica. Isso explicita o fato de que o acesso ao ambiente escolar não está sendo materializado. Desta forma, a busca por alternativas que efetivamente permitam a universalização do acesso ao Ensino Médio mostra-se como um ponto a ser vislumbrado, sendo superado esse cenário. Além disso, por meio do número de matrículas no Ensino Médio, percebe-se que a ampla maioria das matrículas ocorre no Ensino Médio de caráter propedêutico. No entanto, as discussões teóricas apontam concepções de Ensino Médio integrado como relevante nesta fase de formação.

Recentemente, a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CEB/CNE nº 5/2011, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As referidas diretrizes sugerem que a organização curricular do Ensino Médio deve permitir itinerários formativos opcionais diversificados, “a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (BRASIL, 2012b). Ao analisar o referido parecer, Moehlecke (2012, p. 55) aponta que “a acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis”.

Com relação às possibilidades, pode-se perceber que, no que tange ao turno de matrícula, tendo em vista a relevância das matrículas no turno diurno, os dois estados demonstraram grande crescimento no período observado nas matrículas no ensino diurno e decréscimo nas matrículas no ensino noturno. De acordo com Nosella (2011), a formação dos jovens nesta faixa etária se caracteriza como uma das fases mais importantes da vida, e a busca por um princípio pedagógico para o Ensino Médio que auxilie o aluno a desenvolver sua formação omnilateral para alcançar autodisciplina intelectual e autonomia moral pode ser entendida como o ponto de partida para uma concepção de Ensino Médio.

Enfim, percebem-se semelhanças existentes entre os estados com relação ao comportamento dos dados ao longo do período observado. Santa Catarina e Rio Grande do

Norte estão distantes de universalizar o acesso à Educação Básica a todos os jovens de 15 a 17 anos, o que suscita desafios para dar conta de parte da meta 3 da Lei 13.005/2014, ou seja, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos.

Kuenzer (2010, p. 860), ao se referir ao Plano Nacional de Educação (2001-2010), adverte o seguinte:

Um dado relevante, e que explica em grande parte a ineficácia do Plano, diz respeito ao custo do aluno do ensino médio. Enquanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2004, este custo equivalia a R\$ 13 mil, na Argentina e no Chile a R\$ 2 mil; no Brasil, em 2008, era de apenas R\$ 1.500.

Dourado (2013, p. 771) acrescenta comentários sobre a universalização da educação com qualidade e sobre a necessidade de se regulamentar o regime de colaboração para a materialização da instituição do Sistema Nacional de Educação. Isso porque se tem em vista:

desafios na democratização do acesso, garantia de permanência e qualidade da educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, ensejando, entre outros, a efetiva regulamentação do regime de colaboração, os planos de educação como políticas de Estado e a instituição do Sistema Nacional de Educação. (DOURADO, 2013, p. 771)

O estudo desvelou fragilidades do Ensino Médio nos estados pesquisados. Mesmo os melhores indicadores se distanciam de parâmetros que possam apontar para a universalização desta etapa com qualidade. Com relação às taxas de frequência líquida, as mesmas apresentam valores que, no cenário nacional, no ano de 2012, apenas 54% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio. As Taxas de Frequência Bruta e Líquida revelam os desafios colocados aos dois entes federados, de elevá-las e mantê-las próximas de 100% e 85%, respectivamente, e acomodá-las nesses patamares.

Com o intuito de ampliar a compreensão de aspectos da realidade do Ensino Médio, pretende-se, no prosseguimento da análise, problematizar alguns indicadores educacionais que dizem respeito à permanência no Ensino Médio, considerada central na busca por uma educação de qualidade, enquanto direito social.

## 2.2 PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Neste tópico, tem-se por objetivo apresentar e analisar dados de indicadores educacionais relacionados à permanência no Ensino Médio. Tentou-se, a princípio, manter a

seleção de 2003 a 2013 para a coleta dos dados, no entanto, assim como na discussão anterior, não foi possível encontrar dados relacionados para todos os anos que fazem parte do período selecionado, sendo que alguns indicadores educacionais foram limitados aos dados efetivamente encontrados.

Com relação à busca por uma educação de qualidade, não basta garantir apenas o acesso à educação, mas também proporcionar condições de permanência no ambiente escolar. Assim sendo, segundo o Documento Referência da CONAE (2014, p. 53), “as políticas de acesso deverão também articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos favorecidos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade”.

Partindo do princípio que uma educação de qualidade no Ensino Médio se caracterizaria pela democratização do acesso e da permanência com condições de aprendizagem, conforme Kuenzer (2000, p. 36), “é possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política”.

Como já referido, para problematizar a permanência no Ensino Médio, foram discutidos os seguintes indicadores educacionais: taxas de rendimento, taxas de distorção idade/série, média de alunos por turma, número de concluintes no Ensino Médio, número de matrículas no Ensino Médio por duração dos turnos, média de horas-aulas no Ensino Médio, formação do professor e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das redes de ensino dos estados pesquisados. Esses indicadores educacionais serão analisados dentro de períodos obtidos durante a pesquisa, porém, dependendo de cada indicador, pode haver variação no período observado.

Um indicador educacional central para pensar a permanência no Ensino Médio em sentido amplo são as taxas de rendimento. Ao se referir a ela, costuma-se pensar logo em aprovação, entretanto, o fator de reprovação e, paralelamente a este, o fator de abandono, são fatores que preocupam com relação às taxas de rendimento. Na Tabela 7, organizam-se dados a respeito do referido indicador educacional, com relação às características de reprovação e abandono para os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte, além de dados do cenário nacional. Tais escolhas foram feitas ao constatar que, segundo Costa (2013, p. 93):

as taxas de reprovação e abandono em 2011 no Brasil, na dependência administrativa estadual, atingiram 25,0%; por outro lado, a dependência administrativa privada soma 6,6%. Os números da escola média estadual são preocupantes quando apontam que, a cada 1.000

alunos matriculados nas escolas estaduais do Ensino Médio, 250 são retidos.

Além disso, de acordo com Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 405), “o ensino médio, em que pese a importante condição de ser considerado parte da educação básica, padece de um quadro acentuado de exclusão. A taxa média de abandono e reprovação é de 35,5%, verificada entre os anos de 2007 e 2009”.

Tabela 7 – Taxas de rendimento para o Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2012 (em %):

Ano	SC		RN		BR	
	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação
2007	8,2	10,0	27,4	7,6	14,8	13,6
2008	8,5	9,6	26,3	8,4	14,5	13,1
2009	8,0	10,4	24,4	8,0	13,0	13,5
2010	8,2	11,4	20,4	6,4	11,7	13,4
2011	9,3	8,0	23,1	7,9	10,9	14,1
2012	8,2	11,0	20,2	8,7	10,5	13,1

Fonte: MEC/Inep.

Com relação à Santa Catarina, ao aglutinar os dados de abandono e reprovação, observa-se que em todos os anos do período selecionado o resultado foi superior a 17%. Ou seja, de cada 100 alunos que ingressaram no ambiente escolar, 83 concluíram o ano letivo com sucesso, o que poderia ser considerado um número adequado. E quanto aos outros 17 alunos? Quais suas perspectivas, realidades e sonhos, que, de certa forma, ao não se apropriarem dos conteúdos culturais historicamente elaborados, não permitem que acessem as esferas superiores de conhecimento? Como esses 17 alunos podem efetuar uma análise crítica da sociedade em que estão inseridos, sem se apropriarem desses conhecimentos?

No que diz respeito ao estado do Rio Grande do Norte, surgem dados mais preocupantes. Embora a taxa de reprovação, no período selecionado, sempre esteve abaixo dos dados de Santa Catarina, a taxa de abandono atinge valores maiores que o dobro das taxas apresentadas no cenário de Santa Catarina. E ao se aglutinarem os valores de abandono e reprovação do estado do Rio Grande do Norte, verifica-se que, durante o período selecionado, os valores ficaram acima de 26%.

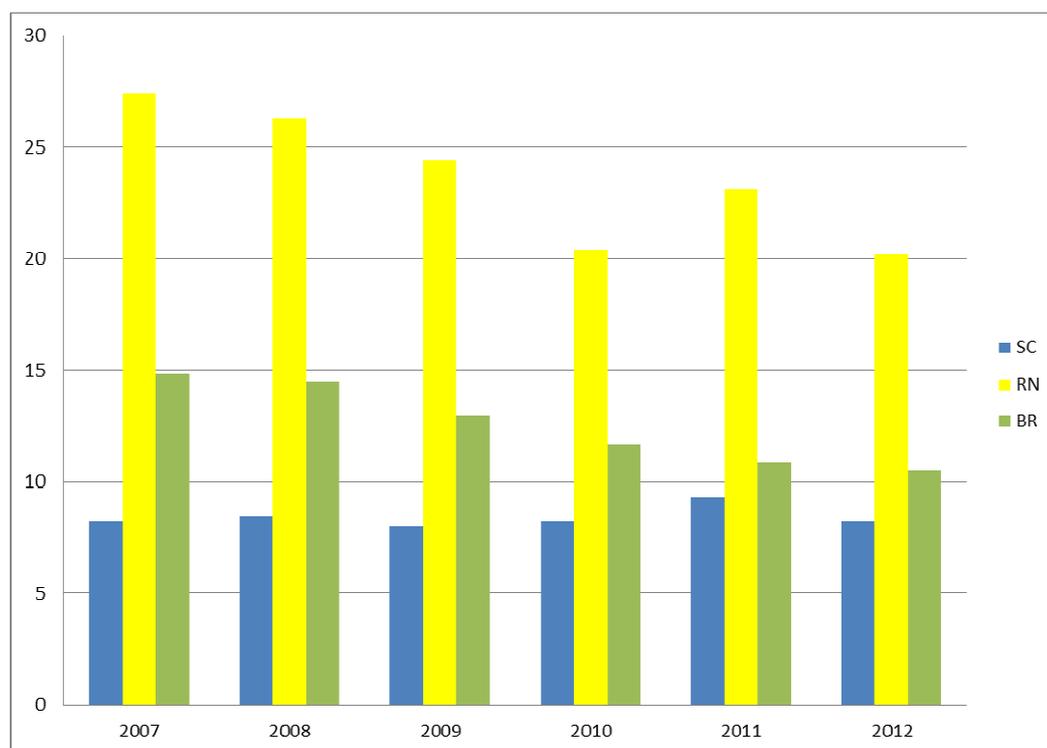
Assim sendo, entre os dois estados, constatam-se diferenças na quantidade total

do indicador, ou seja, partindo do princípio de que esses dados devem estar mais próximos de zero quanto possível, surge uma grande lacuna nos valores acumulados entre reprovação e abandono nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte.

Quanto ao cenário brasileiro, os dados indicam que os valores para a aglutinação de abandono e reprovação estão, no período selecionado, acima de 23%. Logo, os dados do cenário brasileiro ficam localizados entre os dados observados para os estados de SC e RN.

Visualizando-se os gráficos 14 e 15, tem-se a evolução histórica da série delimitada, uma vez que cada gráfico apresenta as taxas de abandono e reprovação indicadas na tabela 7, respectivamente.

Gráfico 14 – Taxas de abandono na dependência administrativa estadual no Brasil, SC e RN no período de 2007 a 2012 (em %):

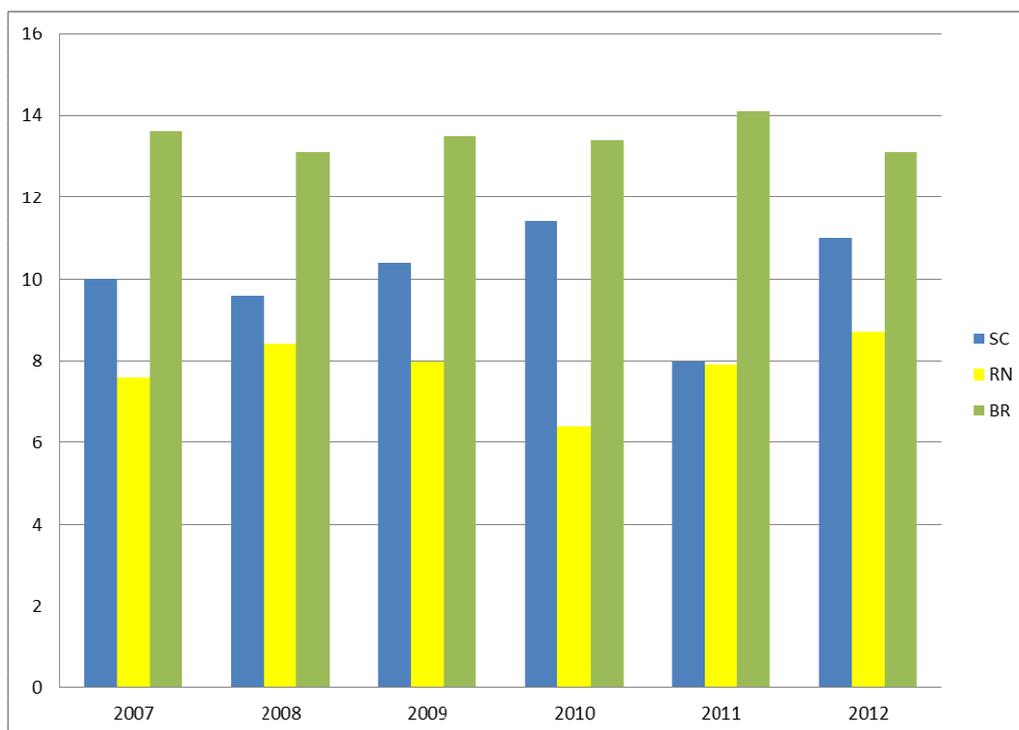


Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Uma análise do gráfico 14 revela que os dados relacionados à SC permanecem em torno de um valor central. No entanto, embora altos, os valores de RN apresentam decréscimo ao longo do período. Enquanto isso, os valores relacionados aos dados do Brasil, ainda que maiores que SC, apresentaram também decréscimo no período. Percebe-se, então, simetria e assimetria nos dados: simetria no que tange aos comportamentos de decréscimo entre RN e BR; e assimetria na quantidade relativa total observada em cada ano, variando a quantidade relativa em cada UF e no Brasil.

Diante destes dados, de acordo com as realidades regionais, podem ser estudadas as possíveis causas deste abandono, no entanto, o presente estudo não teve como pretensão adentrar, neste momento, este caminho.

Gráfico 15 – Taxas de reprovação na dependência administrativa estadual no Brasil, SC e RN no período de 2007 a 2012 (em %):



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

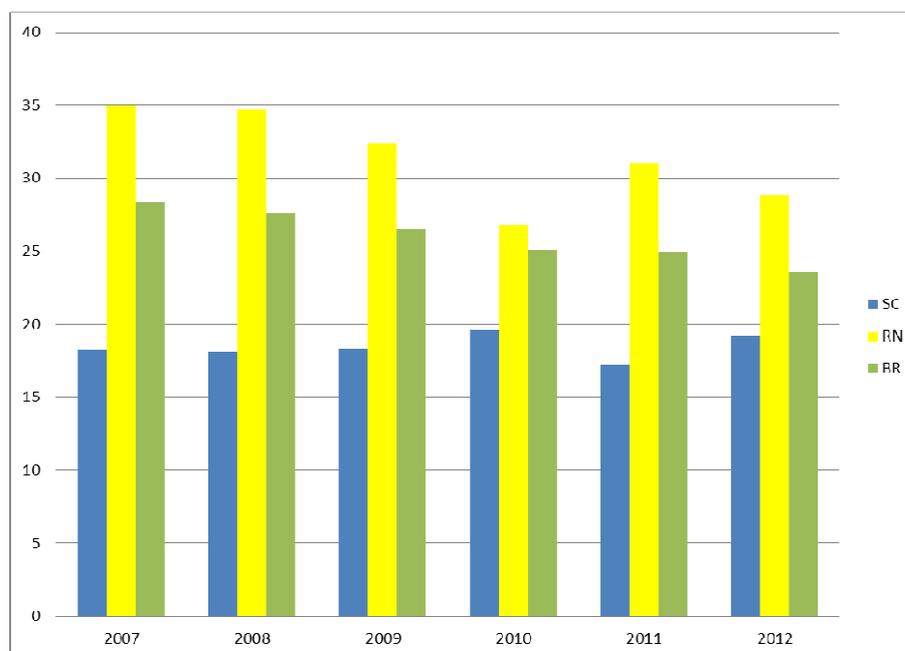
Na leitura do gráfico 15, tanto SC quanto RN indicam um leve crescimento na taxa de reprovação, ao comparar-se o começo com o fim da série. Além disso, observando-se o comportamento dos dados de SC e RN durante o período, há acréscimos e decréscimos. Os dados relacionados ao Brasil mostram um comportamento de certa forma constante, alternando leves acréscimos e decréscimos relativos.

Verificadas as taxas de abandono, Rio Grande do Norte, Brasil e Santa Catarina estão assim dispostos, respectivamente, por ordem da maior para a menor taxa em cada ano do período apresentado. Com relação às taxas de reprovação, tem-se Brasil, Santa Catarina e Rio Grande do Norte, respectivamente, ordenados também da maior para a menor taxa em cada ano do período apresentado.

Por fim, o gráfico 16, que faz uma demonstração dos dados aglutinados das taxas de abandono e reprovação. Embora cada uma dessas taxas requeira estratégias diferentes de ação a fim de possibilitar a sua superação, a soma das mesmas revela a quantidade de alunos

que não está se apropriando dos saberes escolares discutidos nessa etapa importante da sua formação.

Gráfico 16 – Valores aglutinados das taxas de abandono e reprovação na dependência administrativa estadual no Brasil, SC e RN, no período de 2007 a 2012 (em %):



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

O gráfico 16 propõe uma análise similar à observada com relação ao gráfico 14, no qual se tem Rio Grande do Norte, Brasil e Santa Catarina, respectivamente, a cada ano do período, com a ordem da maior para a menor taxa. Nesse caso, a taxa observada é a aglutinação dos valores de abandono e reprovação, com o intuito de apresentar a quantidade relativa de alunos que não avançam ou então desistem do ano letivo que iniciaram em cada ano do período em estudo. Não há, pois, apropriação dos conteúdos culturais historicamente elaborados. Tal realidade, de negação do direito à apropriação da cultura por todos, segundo Saviani (2005), suscita a necessidade coletiva de empenho em tornar a escola pública um espaço privilegiado para a apropriação, por parte dos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, “da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte da construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas” (SAVIANI, 2005, p. 271).

Ao se ter como pressuposto a permanência em sentido amplo, pode-se fazer uma estimativa de que os jovens com mais de 17 anos tenham concluído o Ensino Médio na idade adequada para sua formação. Tal compreensão suscita a necessidade de discutir a taxa de

distorção idade e série. O referido indicador representa a quantidade de alunos que não têm idade adequada com relação ao esperado para a série/ano em que estão matriculados. Embora o aluno tenha acesso ao ambiente escolar, há limites relacionados ao tempo “apropriado” para, de acordo com Saviani (2012, p. 17), a escola média garantir-lhe “a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”.

Como se constatou, esse indicador pode apresentar-se como uma possível prévia ao abandono, pois o sujeito que não alcança o rendimento escolar adequado tende a decepcionar-se com o ambiente escolar a ponto de não mais frequentá-lo. Entretanto, alunos que possuem reprovação sucessiva e os que retornam à escola posteriormente são contabilizados nesse cálculo. Isso, de certa forma, não se enquadra como uma situação desfavorável, visto que o aluno com mais de 17 anos está exercendo o direito social de frequentar o Ensino Médio e concluir a Educação Básica (KUENZER, 2010).

Segundo Oliveira e Gomes (2011, p. 75):

Quando cruzamos a matrícula com a população jovem de 15 a 17 anos (dados do Inep de 2009), 50% pertencem àquela faixa etária. Por consequência, a metade dos estudantes do ensino médio está fora da faixa etária relevante. Trata-se de problema de mais extrema gravidade, cujas causas estão na qualidade das séries iniciais da educação fundamental. A taxa de distorção idade-série no ensino médio tem sido efeito e causa desse contexto. A taxa de distorção era, em 2006, de 44,9%, e continua muito elevada (50%), em 2009.

Na sequência, a tabela 7 mostra o indicador educacional e os dados no período pesquisado de 2006 a 2013.

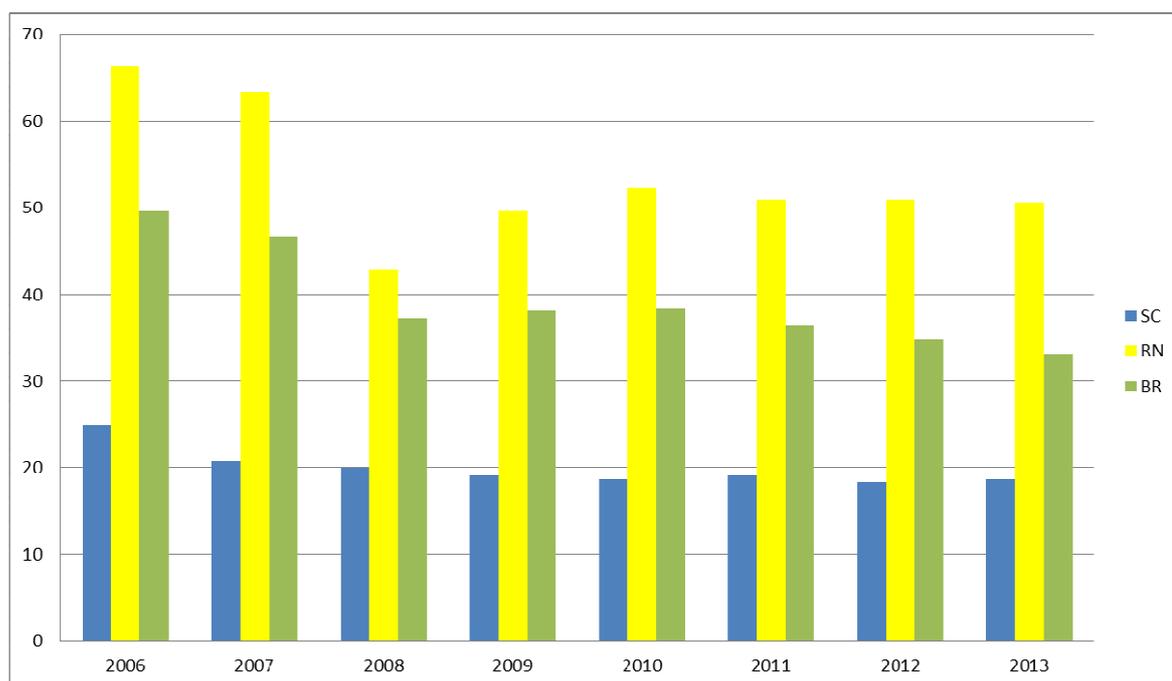
Tabela 8 – Distorção idade/série no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2006 a 2013 (em %):

<b>Período</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2006</b>	24,9	66,3	49,5
<b>2007</b>	20,7	63,3	46,6
<b>2008</b>	20,0	42,8	37,2
<b>2009</b>	19,1	49,5	38,1
<b>2010</b>	18,6	52,3	38,3
<b>2011</b>	19,1	51,0	36,5
<b>2012</b>	18,3	51,0	34,8
<b>2013</b>	18,6	50,6	33,0

Fonte: MEC/Inep.

Com relação a SC, os dados informam quedas ao longo do período. O estado de RN apresenta decréscimo nos dados até o meio do período observado e, em seguida, volta a ter aumento. Quanto ao Brasil, também houve decréscimo até o meio do período citado, seguido de leve aumento. Para melhor compreensão desse cenário, apresenta-se a seguir o gráfico 17, que exhibe os dados a fim de possibilitar uma análise da série histórica.

Gráfico 17 – Distorção idade/série no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2006 a 2013 (em %):



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Há, então, semelhanças e diferenças nas séries de dados, pois enquanto os dados de SC evidenciaram decréscimo, os dados de RN e BR mostraram decréscimo seguido de crescimento. No entanto, o aumento relativo nos dados brasileiros foi menor que o aumento retratado nos dados de RN. Além disso, pode-se perceber uma diferença significativa nos valores dos dados observados em 2006: enquanto o maior valor para SC foi de 24,9%, em RN foi de 66,3% e no Brasil, 49,5%. No fim do período, observa-se que, em 2013, SC apresenta um índice de 18,6%, enquanto RN tem 50,6% e BR, 33,0%. Entretanto, um destaque pode ser feito: uma distorção maior tende a indicar atendimento à população que tenha mais de 17 anos e que não completou o EM.

Um aspecto positivo nesses dados é que o estado com o maior índice no indicador revelou o maior decréscimo relativo. Ou seja, enquanto SC decresceu 6,3% de 2006 a 2013, RN decresceu 15,7%, e BR 16,5%. Logo, a UF que apresentava o menor índice inicial teve o

menor valor de decréscimo, enquanto que a UF com maior índice inicial apresentou o segundo maior decréscimo. Com relação às taxas de distorção idade-série Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 231) alertam:

A preocupação com a educação básica tem se pautado no fato de que é necessário o acesso à educação para todos. Ao observar os resultados desta política se percebe que grande parte das crianças está na escola fundamental. Com o passar do tempo, vai se criando uma cultura de fracasso escolar, onde alguns acabam abandonando a escola e outros tentam seguir adiante, mas devido a constantes reprovações acabam constituindo um grupo em condição de defasagem idade-série. Este grupo acaba gerando mais abandono escolar, e, nos últimos anos do ensino médio, a perda de alunos do sistema é preocupante. Assim, não é suficiente apenas incluir todos no sistema educacional, mas é necessário pensar em como transcorre o percurso da vida escolar dessas crianças e também dos adolescentes.

Na busca de apreender os limites e possibilidades da permanência no Ensino Médio, aspectos relacionados às condições de aprendizagem e ensino são centrais. Tem-se como princípio que, para o aluno que acessa e possa permanecer no ambiente escolar, alguns aspectos podem ser observados. Sendo assim, indicadores educacionais como média de alunos por turma, número de concluintes, média de horas aula, formação dos professores e o indicador do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) contribuem para a compreensão do Ensino Médio.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620):

Ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica.

Essa afirmação permite a reflexão de que, para o indivíduo acessar os saberes escolares, primeiramente deve ter acesso e permanecer no ambiente escolar com condições objetivas para que haja a apropriação dos conhecimentos escolares, ou seja, devem existir condições de aprendizagem e ensino que não sejam de forma precária. Kuenzer (2010, p. 870) enfatiza:

Para tanto, a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas relativas à infraestrutura física e pedagógica; temas antigos precisam ser retomados, tais como construções escolares apropriadas ao ensino médio, considerando as características das “juventudes” que as frequentam; equipamentos, laboratórios, bibliotecas e outros espaços culturais e desportivos precisam ser disponibilizados, pois não há como ter qualidade em espaços precários.

Além disso, Dourado (2007, p. 940) destaca:

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Percebe-se que vários fatores influem na concepção de uma educação de qualidade. Nesse contexto, o indicador educacional média de alunos por turma, apresentado na Tabela 9, contribui para a compreensão de alguns limites e algumas possibilidades à permanência no Ensino Médio.

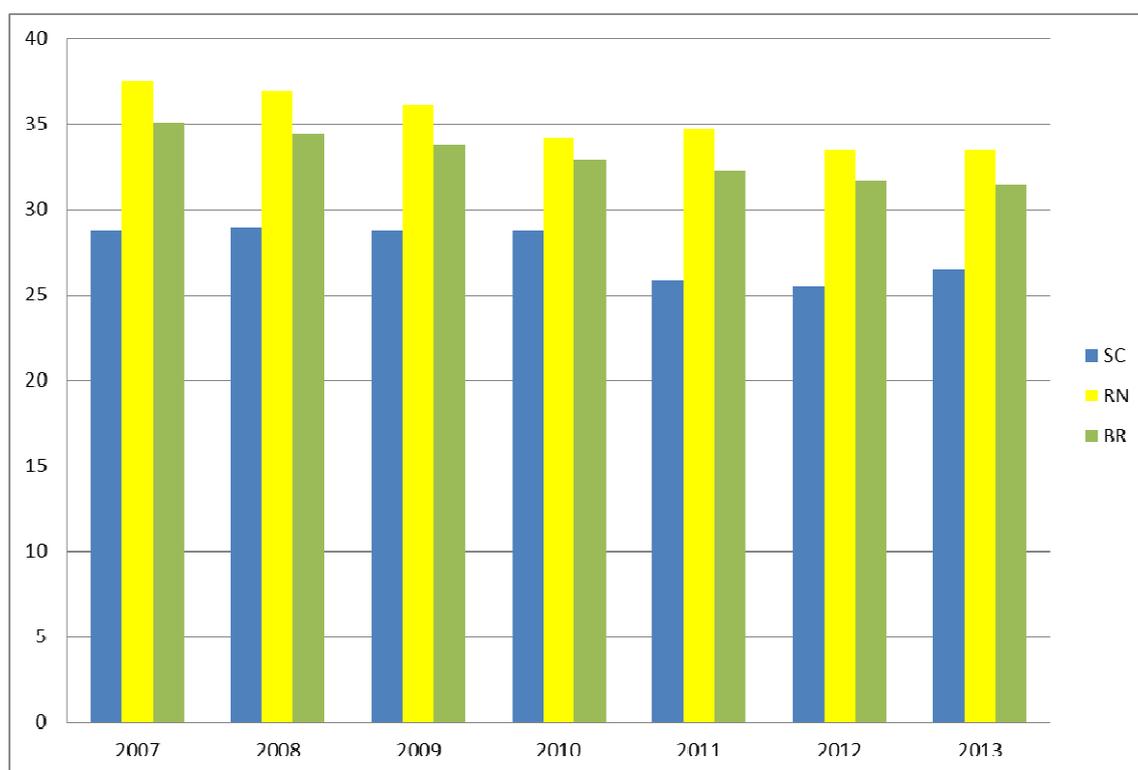
Tabela 9 – Média de alunos por turma no Ensino Médio em SC, RN e BR, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2013:

<b>Ano</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2007</b>	28,8	37,5	35,1
<b>2008</b>	28,9	36,9	34,4
<b>2009</b>	28,8	36,1	33,8
<b>2010</b>	28,8	34,2	32,9
<b>2011</b>	25,8	34,7	32,3
<b>2012</b>	25,5	33,5	31,7
<b>2013</b>	26,5	33,5	31,4

Fonte: MEC/Inep.

E para se obter uma melhor visualização do comportamento dos dados, faz-se oportuno visualizar o gráfico 18, a seguir.

Gráfico 18 – Média de alunos por turma no Ensino Médio em SC, RN e BR, no período de 2007 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Com esse gráfico relativo ao comportamento, os dados de SC e RN e BR apresentam, de modo geral, queda no período considerado, ou seja, é possível perceber que há uma queda na média de alunos por turma. Isso suscita a compreensão de um comportamento semelhante em ambos os estados e no país. Com esse comportamento de queda na média de alunos por turma, é possível perceber um aspecto qualitativo no ambiente escolar da sala de aula, pois, com menos alunos por turma, torna-se possível ao professor atendê-los com maior atenção.

Na sequência, observa-se o indicador educacional de número de concluintes do Ensino Médio, o que expressa a compreensão de que o aluno que conclui o Ensino Médio se apropriou dos conteúdos culturais historicamente elaborados. No entanto, essa é apenas uma hipótese que a presente pesquisa não tem como objetivo aprofundar, mas que pode ser desenvolvida a partir de outros trabalhos.

Em termos do tempo e etapas da educação, ao concluir o Ensino Médio, o aluno cumpre, então, a formação, que ao pensar-se em paralelo com a escola unitária gramsciana, seria a formação na escola criativa. No entanto, a formação preconizada pela escola unitária gramsciana não se apresenta posta em prática atualmente no sistema educacional brasileiro,

mas acredita-se que a mesma possa ser pensada como uma possibilidade de materialização futura de formação das novas gerações. Uma educação que possibilite o objetivo da formação do indivíduo nos seus aspectos humanísticos e científicos, ou seja, que propicie o acesso aos conteúdos culturais historicamente elaborados de tal forma que atinja a sua autodisciplina intelectual e autonomia moral, permitindo-lhe que obtenha a formação “desinteressada”, materializada na conclusão da referida etapa da educação. Não se está afirmando que o Ensino Médio brasileiro atual tenha efetivamente essa acepção gramsciana de formação, mas que, segundo Nosella (2011), o princípio pedagógico do Ensino Médio pode ser pensado de tal forma para futura efetivação. Sendo assim, a tabela 10 apresenta o número de concluintes do Ensino Médio no período de 2003 a 2012.

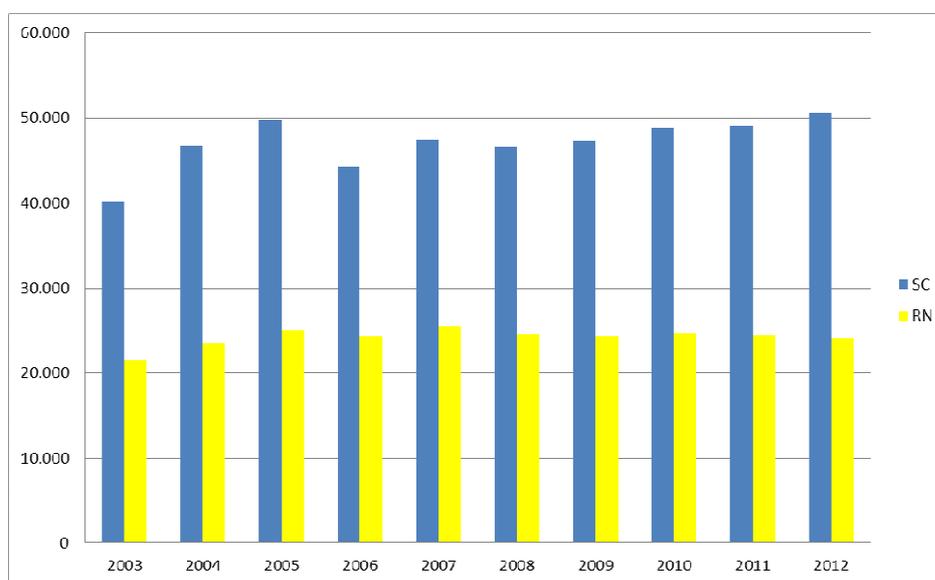
Tabela 10 – Número de concluintes no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2012:

<b>Ano</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2003</b>	40.159	21.574	1.493.321
<b>2004</b>	46.821	23.571	1.476.814
<b>2005</b>	49.856	25.003	1.505.014
<b>2006</b>	44.243	24.282	1.507.099
<b>2007</b>	47.522	25.520	1.454.571
<b>2008</b>	46.735	24.580	1.446.530
<b>2009</b>	47.299	24.284	1.482.044
<b>2010</b>	48.878	24.679	1.482.518
<b>2011</b>	49.159	24.382	1.512.807
<b>2012</b>	50.655	24.099	1.546.518

Fonte: MEC/Inep.

Para melhor visualização do comportamento dos dados, serão apresentados os gráficos 19 e 20 na sequência.

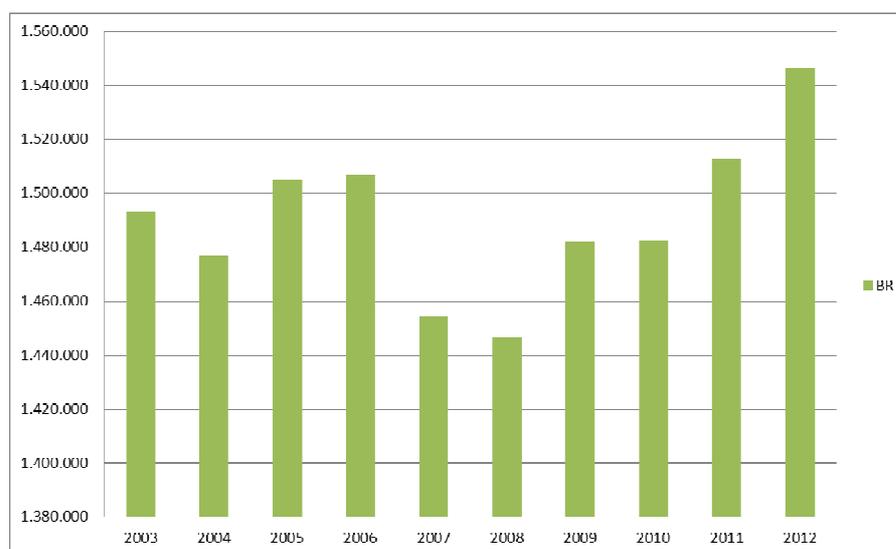
Gráfico 19 – Número de concluintes no Ensino Médio em SC e RN, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2012:



Fonte: Dados MEC/Inep com elaboração gráfica do autor, 2014.

Nesse gráfico, é possível perceber o comportamento dos dados e verificar, a partir dos mesmos, que ao se comparar o início e o fim do período observado, há, de certo modo, crescimento nos dados, ou seja, há um crescimento no número de concluintes no Ensino Médio. Isso indica que há semelhanças entre o comportamento dos dados nesse indicador educacional para os estados de SC e RN.

Gráfico 20 – Número de concluintes no Ensino Médio no BR, na dependência administrativa estadual, no período de 2003 a 2012:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico 20, verifica-se o comportamento geral dos dados de modo a perceber crescimento no período observado. Novamente, percebe-se semelhança nos comportamentos do indicador educacional tanto entre os estados, quanto entre os estados e o país. Entretanto, ao observar os dados a cada ano do período, percebe-se que há diferenças nos números individuais. Pode-se considerar que haja particularidades referentes a cada ente federado que contribuam para os resultados observados. Vale destacar o número de matrículas na 1ª série, computadas em 2009, e o de concluintes em 2012. Tal exercício revela que muitos sujeitos não tiveram um adequado aproveitamento dos estudos ou foram afastados do sistema por abandono (LIMA, 2011). Assim, enquanto em 2009 no Brasil houve aproximadamente 3,3 milhões de matrículas na 1ª série, o número de concluintes em 2012 somou apenas 1,5 milhões.

Mesmo observando o decréscimo da média de alunos por turma e o crescimento no número de concluintes ao longo do período observado, vale destacar a advertência de Oliveira e Gomes (2011, p. 70):

Como consequência da desresponsabilização estatal, observa-se o quadro caótico da maioria das escolas públicas de ensino médio: falta de laboratórios, de quadras esportivas, de computadores, de professores etc. Também não se pode deixar de reconhecer como fator decorrente dessa falta de investimento o fraco desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais, avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), apesar das limitações que as avaliações encerram.

Para ampliar a compreensão da permanência no Ensino Médio, outro indicador educacional observado foi o número de matrículas no Ensino Médio, por duração do tempo dos turnos e também o indicador educacional de média de horas-aula no Ensino Médio. Para o primeiro indicador educacional, tornou-se necessário apresentá-lo em três tabelas, respectivamente para cada estado e país: Santa Catarina e Rio Grande do Norte e Brasil.

Importa ao sujeito da aprendizagem permanecer mais tempo no ambiente escolar, para se apropriar dos conteúdos historicamente elaborados e trabalhados nesse ambiente. A seguir, são apresentadas as tabelas 11, 12 e 13, que informam a quantidade de matrículas existentes no período de 2006 a 2012 nas faixas de menos de 4 horas, 4 horas, entre 4 e 5 horas e mais de 5 horas. Observa-se que as faixas de tempo indicadas são as faixas disponibilizadas nas sinopses do Censo Escolar, sendo apenas coletados os dados para apresentação nas tabelas que seguem.

Tabela 11 – Número de matrículas do Ensino Médio em SC, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012:

<b>Ano</b>	<b>SC</b>			
	<b>Menos de 4 horas</b>	<b>4 horas</b>	<b>Entre 4 e 5 horas</b>	<b>Mais de 5 horas</b>
<b>2006</b>	108.208	111.840	46.811	2.735
<b>2007</b>	91.366	107.859	34.940	3.193
<b>2008</b>	87.579	114.348	36.430	3.584
<b>2009</b>	85.029	120.876	34.386	3.876
<b>2010</b>	81.949	127.447	33.423	5.390
<b>2011</b>	82.140	128.896	33.347	6.397
<b>2012</b>	79.162	123.262	35.092	17.120

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 12 – Número de matrículas do Ensino Médio em RN, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012:

<b>Ano</b>	<b>RN</b>			
	<b>Menos de 4 horas</b>	<b>4 horas</b>	<b>Entre 4 e 5 horas</b>	<b>Mais de 5 horas</b>
<b>2006</b>	83.885	3.060	70.848	10.178
<b>2007</b>	75.842	4.998	66.934	10.341
<b>2008</b>	70.024	3.647	71.620	10.123
<b>2009</b>	63.681	4.530	73.825	10.290
<b>2010</b>	57.982	4.217	75.937	11.388
<b>2011</b>	53.854	4.036	78.227	12.444
<b>2012</b>	50.616	2.564	71.930	20.833

Fonte: MEC/Inep.

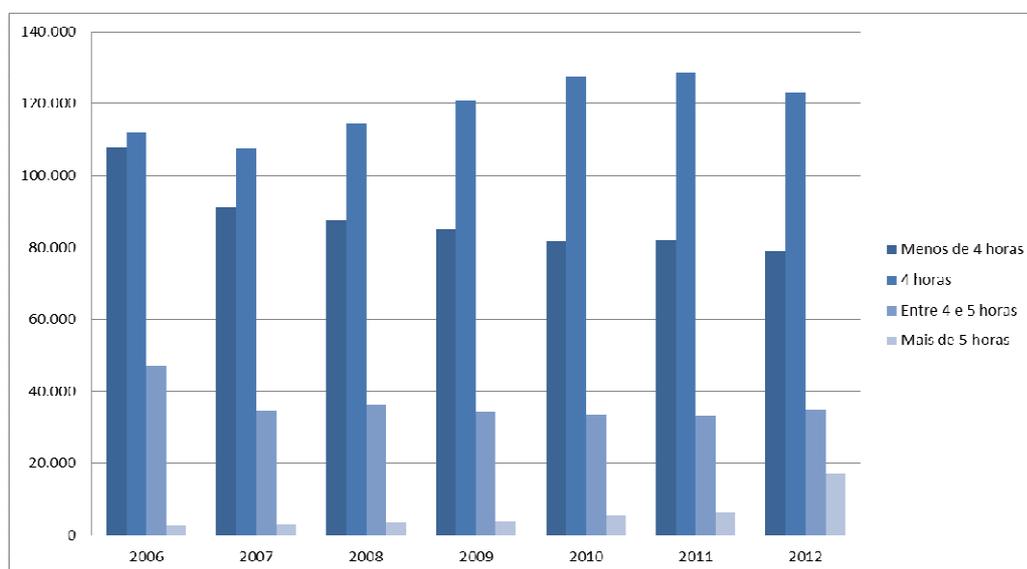
Tabela 13 – Número de matrículas do Ensino Médio no BR, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012:

Ano	BR			
	Menos de 4 horas	4 horas	Entre 4 e 5 horas	Mais de 5 horas
<b>2006</b>	1.604.327	1.754.722	3.800.757	1.747.014
<b>2007</b>	1.458.944	1.650.563	3.616.421	1.643.441
<b>2008</b>	1.500.534	1.550.794	3.564.744	1.750.028
<b>2009</b>	1.503.893	1.511.857	3.427.834	1.893.576
<b>2010</b>	1.207.312	1.427.933	3.641.368	2.081.062
<b>2011</b>	1.133.185	1.478.934	3.622.448	2.166.122
<b>2012</b>	1.121.757	1.382.078	3.461.259	2.411.758

Fonte: MEC/Inep.

Novamente com o intuito de melhor visualização do comportamento dos dados, serão apresentados os gráficos 21, 22 e 23 abaixo.

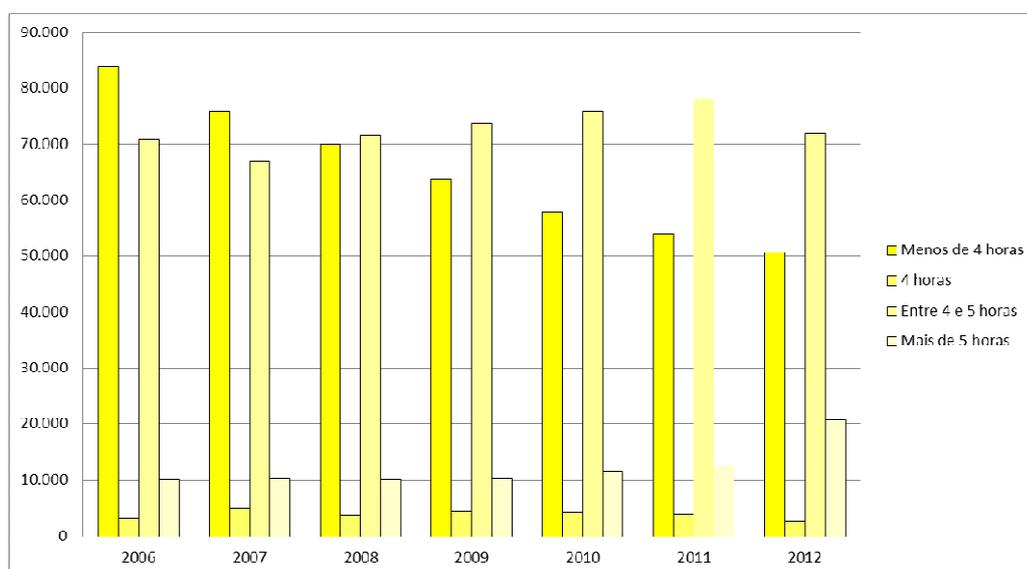
Gráfico 21 – Número de matrículas do Ensino Médio em SC, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico 21, é possível perceber que, com relação aos dados de Santa Catarina, a grande maioria das matrículas é efetivada em cursos com turnos de duração de 4 horas. No entanto, é possível perceber, ao longo do período, que as matrículas em cursos que oferecem duração superior a 5 horas estão apresentando aumentos sucessivos.

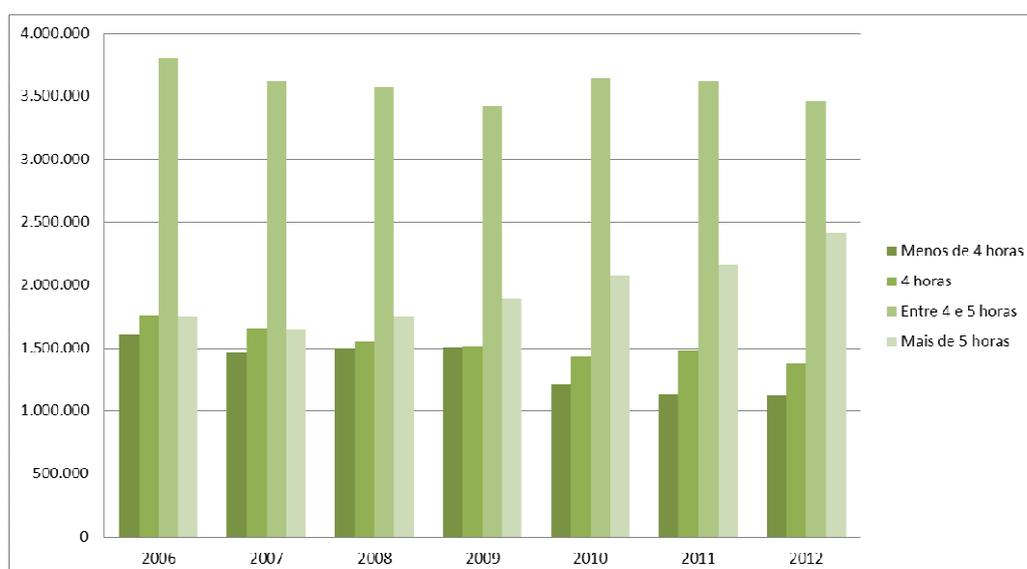
Gráfico 22 – Número de matrículas do Ensino Médio em RN, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico 22, relativo aos dados do Rio Grande do Norte, visualiza-se que, inicialmente, a maioria das matrículas ocorria em turnos com menos de 4 horas de duração. Isso apresenta decréscimo ao longo do período, sendo que, no ano de 2012, a maior parte das matrículas ocorre em cursos que oferecem turnos com duração entre 4 e 5 horas.

Gráfico 23 – Número de matrículas do Ensino Médio no BR, por tempo de duração dos turnos, no período de 2006 a 2012:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico 23, referente aos dados do indicador educacional de número de

matrículas no Ensino Médio, por tempo de duração dos turnos, apresenta-se o gráfico relacionado aos dados do Brasil. Nesse gráfico, consegue-se visualizar que a ampla maioria das matrículas do Ensino Médio ocorre em turnos com duração entre 4 e 5 horas. Essa faixa temporal revela, ao longo do período, certa estabilidade. Observa-se também que, com relação à faixa de tempo de ‘mais de 5 horas’, há um comportamento de crescimento ao longo do período nos dados observados.

Corroborando com essas informações, tem-se a seguir a Tabela 14, que apresenta a média de horas-aula do EM, na dependência administrativa estadual, no período de 2010 a 2013.

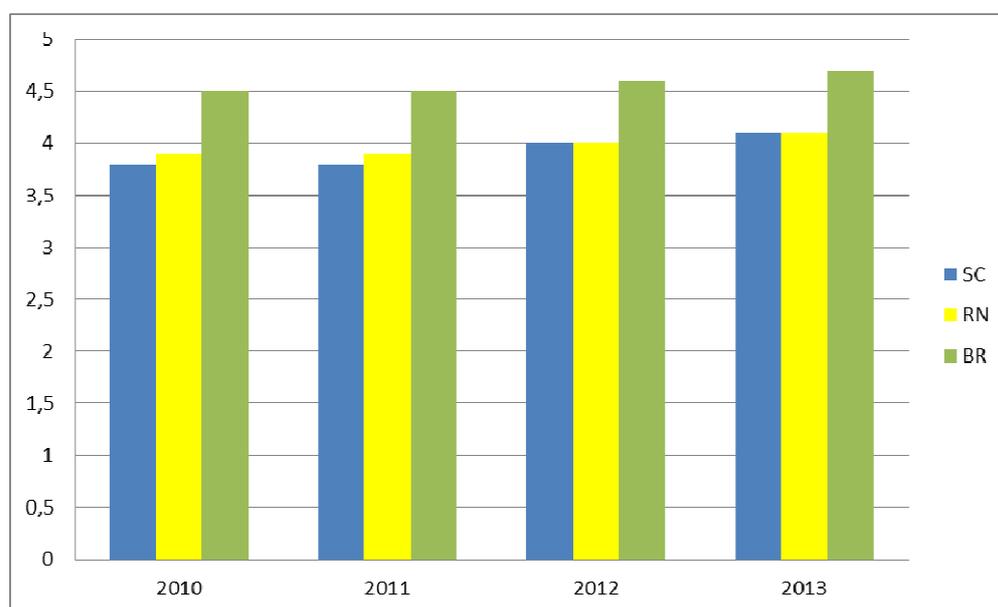
Tabela 14 – Média de horas-aula no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2010 a 2013:

<b>Ano</b>	<b>SC</b>	<b>RN</b>	<b>BR</b>
<b>2010</b>	3,8	3,9	4,5
<b>2011</b>	3,8	3,9	4,5
<b>2012</b>	4,0	4,0	4,6
<b>2013</b>	4,1	4,1	4,7

Fonte: MEC/Inep.

O comportamento dos dados apresentados na tabela 14 pode ser visualizado por meio do gráfico 24, na sequência.

Gráfico 24 – Média de horas-aula no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2010 a 2013:



Fonte: Dados MEC/Inep, com elaboração gráfica do autor, 2014.

No gráfico acima, percebe-se que, ao longo do período, há um comportamento de crescimento nos valores, indicando que a média de horas-aula para o Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, está apresentando leves aumentos.

Conforme referido anteriormente, em termos de qualidade, um maior tempo do aluno no ambiente escolar indica a possibilidade de trabalhos pedagógicos que contribuam com a formação do indivíduo nesta etapa importante da vida. Sendo assim, é comum se pensar, ou seja, é um fato necessário à qualificação da educação que, ao passar maior tempo na escola, seja necessário maior investimento na educação. Sobre os investimentos em educação, Oliveira e Gomes (2011, p.75) expõem:

Os estados impulsionaram o crescimento da oferta de ensino médio, mas evidencia-se a conjugação entre a ampliação de número de matrículas e a ausência de uma política efetiva de mais investimento, o que coloca o financiamento como o principal item na pauta do ensino médio.

Os indicadores educacionais selecionados (média de alunos por turma, número de concluintes e tempo de duração dos turnos juntamente com média de horas-aula), apresentados até o momento na categoria de conteúdo de permanência no Ensino Médio, podem ser caracterizados como componentes relacionados com condições objetivas de suporte à aprendizagem do aluno no ambiente escolar. Neste contexto de ampliação do tempo escolar, destaca-se a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2023) que aponta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Citam-se também algumas estratégias vinculadas à referida meta:

- promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. (BRASIL, 2014)

Na sequência, serão apresentados indicadores educacionais que se relacionam mais especificamente com o campo de ensino, pois se referem à formação dos professores, mas que condicionam a permanência do sujeito no Ensino Médio. Quanto à formação do professor, inicialmente tem-se a análise de Kuenzer (2011a, p. 670):

O Censo Escolar da Educação Básica de 2009 (INEP, 2011) mostra que, dos 461.542 professores que atuam no ensino médio, em todas as redes, 91% são formados em curso superior, sendo que 87% são formados em curso de licenciatura. Considerando os que têm formação superior, 95,7% deles são licenciados, o que evidencia significativo avanço, no sentido do cumprimento das determinações da LDB de 1996. Quanto ao perfil, a metade se declara branca, 75% atuam exclusivamente na rede estadual, 95% atuam na área urbana e situam-se majoritariamente na faixa de 33 a 50 anos, aproximadamente 50% ministram uma única disciplina e 84% atuam em um único estabelecimento. Chama a atenção o reduzido número de professores que atuam na rede federal de ensino, aproximadamente 2%, e dos que atuam exclusivamente na rede privada (16%); somados os que atuam também nas redes federal e estadual, este percentual sobe para 20%.

Neste sentido, as próximas tabelas (15, 16 e 17) apresentam dados a respeito da formação dos professores do Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2012.

Tabela 15 – Professores do Ensino Médio, por formação, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 e 2012:

Ano	SC			RN			BR		
	Fund.	Médio*	Superior	Fund.	Médio*	Superior	Fund.	Médio*	Superior
<b>2007</b>	18	985	12.811	12	786	4.874	441	26.981	387.133
<b>2008</b>	7	1.225	13.243	16	1.514	5.072	413	39.318	419.179
<b>2009</b>	8	1.335	13.134	8	1.282	5.143	361	39.703	421.478
<b>2010</b>	11	1.655	13.068	3	947	5.532	408	42.691	434.174
<b>2011</b>	9	1.239	14.147	0	446	6.087	353	28.592	459.582
<b>2012</b>	3	1.795	14.528	1	344	6.181	262	22.612	474.923

\* Ensino Médio e Ensino Médio Normal/Magistério.

Fonte: MEC/Inep.

A partir dos dados da tabela 15, pode-se perceber a formação dos professores que atuam na dependência administrativa estadual dos referidos estados e do país. Explicita-se, com os dados da tabela, a presença no Ensino Médio de profissionais com a formação de Ensino Fundamental atuando como professores do Ensino Médio. Os dados da tabela 15 são complementados com os dados da tabela 16, na qual são apresentados, em porcentagem, os professores do Ensino Médio na dependência administrativa estadual que possuem formação em Curso Superior.

Tabela 16 – Professores do Ensino Médio com Curso Superior, na dependência administrativa estadual, no período de 2011 a 2013 (em %):

Ano	SC	RN	BR
<b>2011</b>	88,7	90,7	93,1
<b>2012</b>	82,9	94,4	93,3
<b>2013</b>	84,4	96,2	93,3

Fonte: MEC/INPE/DEED/CSI.

Percebe-se que, sobre a formação de professores, que nem todos os profissionais engajados no ambiente escolar e exercendo a função de docentes possuem Curso Superior. No entanto, possuir Curso Superior não indica que o profissional professor tem graduação em Licenciatura e na área que está lecionando. Diante disso, tem-se que as informações constantes nas tabelas 15 e 16 são complementadas ainda pela tabela 17, na qual se

apresentam dados relativos aos profissionais da educação que possuem formação com ou sem licenciatura.

Tabela 17 – Professores com Curso Superior com ou sem licenciatura, na dependência administrativa estadual, no período de 2007 a 2012:

Ano	SC		RN		BR	
	Licenciatura	Sem licenciatura	Licenciatura	Sem licenciatura	Licenciatura	Sem licenciatura
<b>2007</b>	12.021	790	4.473	401	360.577	26.556
<b>2008</b>	12.644	565	4.807	256	404.153	13.689
<b>2009</b>	12.482	616	4.813	311	400.848	18.195
<b>2010</b>	12.356	669	5.174	341	410.987	17.875
<b>2011</b>	12.707	1.440	5.425	662	378.924	80.658
<b>2012</b>	12.858	1.670	5.418	763	406.521	68.402

Fonte: MEC/Inep.

A partir dos dados da tabela 17, verifica-se que uma parcela dos “professores” que atuam no Ensino Médio na dependência administrativa estadual não possui licenciatura, ou seja, são profissionais com Curso Superior em outras áreas que atuam na educação. Em 2012, conforme a tabela, cerca de 11,50%; 12,34% e 14,40% dos professores com graduação, para SC, RN e BR, respectivamente, não possuem curso superior com licenciatura.

Os dados apontam a possibilidade de ser professor do Ensino Médio sem ter licenciatura, graduação e, até mesmo, Ensino Médio. A presença de mais 100 mil professores sem formação adequada para lecionar no Ensino Médio explicita a ausência de valorização do professor no Brasil (COSTA, 2013). Destaca-se que a formação é um dos eixos da valorização dos profissionais da educação, articulada à carreira, à remuneração e às condições de trabalho (CONAE, 2014). Esse cenário de desvalorização do trabalho do professor se agrava quando, ao desagregar os dados do censo escolar de 2007 relativos à formação, se constata que aproximadamente 50% dos professores brasileiros do Ensino Médio não possuíam licenciatura nas disciplinas sob sua responsabilidade. O ensino de Física é o mais preocupante, com 74,8% dos “professores” sem licenciatura em Física (COSTA, 2013).

Além disso, em termos de qualidade, a formação dos professores se apresenta

como um dos aspectos referidos por Carreira e Pinto (2007) como destaques para uma educação de qualidade, sendo, preferencial que o profissional apresente a formação adequada para a atividade que esteja exercendo.

A situação problemática da formação inicial do professor do Ensino Médio no Brasil já havia sido apontada por Kuenzer (2011a, p. 671), quando fez o seguinte alerta:

Os números relativos à formação, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente satisfatória; contudo, a desagregação desses dados, a par de seu cotejamento com a realidade do ensino médio, aponta uma realidade bastante preocupante. A análise desagregada dos dados mostra, entre outros fatores, a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas décadas. Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam.

Ainda Kuenzer (2011a, p. 671) apresenta a seguinte contribuição, ao analisar a formação específica de professores que lecionam algumas disciplinas:

Segundo estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,7% têm formação específica; Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira têm aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas, à exceção de Educação Física, onde este percentual é o mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%. Esses dados, por si sós, evidenciam a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores. Contudo, ao considerarmos a baixa taxa de atendimento pelo ensino médio e as metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nesta faixa etária (Meta 3), realmente o quadro da escassez de docentes se agrava.

Ao discutir aspectos da modalidade integrada de Ensino Médio, Kuenzer (2010, p. 868) aponta:

Há que investir, através do PNE, em rigoroso trabalho de organização curricular para esta modalidade, o que associa à meta de qualificar os docentes, mediante formação inicial e continuada, necessidade evidenciada por muitos deles, inclusive com formação em nível de mestrado e doutorado, que têm reportado essa dificuldade em distintos espaços de discussão e de pesquisa.

No que tange ao número de licenciados formados nos últimos anos, há indícios de que nem todos os formados atuam na educação. Com esse cenário, torna-se relevante o que Kuenzer (2011a, p. 671) adverte:

Outro dado a considerar diz respeito à disparidade entre o número de licenciados formados nos últimos 25 anos e o número de licenciados que efetivamente atuam na educação básica, que fica entre 30% e 40% na maioria das áreas. Em Educação Física, disciplina em que há maior compatibilidade entre exercício e formação, apenas 16% dos

licenciados atuam no ensino médio (INEP, 2007). Conclui-se, portanto, que embora o déficit atinja, com os dados deste mesmo ano, 235.135 professores – considerando todas as disciplinas –, apenas a ampliação da oferta de formação em cursos de licenciatura não garante o atendimento às necessidades do ensino médio, uma vez que a maioria dos licenciados não atua como professor.

Outra observação realizada por Kuenzer (2011a) é sobre possíveis cenários que respondam por que os licenciados formados não atuam na educação. Neste sentido, novamente Kuenzer (2011a, p. 671) ressalta:

É preciso considerar, também, que as licenciaturas têm sido uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento, no mercado, da oferta de licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos. Ou a hipótese mais consistente talvez seja a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas.

Nesse âmbito, constatam-se semelhanças nos dados apresentados nos dois estados e no país, pois é perceptível que existem professores sem a formação necessária para atuar em sala de aula. As hipóteses supracitadas por Kuenzer (2011a) talvez respondam a essa realidade, sendo necessária a valorização do Ensino Médio a partir de aspectos qualitativos.

Como possibilidades à formação inicial do professor, destaca-se a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2023):

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Ressaltam-se algumas estratégias da referida Lei:

- atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
- consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
- ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

- consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos. (BRASIL, 2014)

Por fim, tem-se como indicador educacional o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que visa auferir metas e verificar resultados quantitativos de desempenho nas etapas da educação que compõem a Educação Básica. Nesta pesquisa, apresenta-se o IDEB relacionado com o Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte e o IDEB nacional na dependência administrativa estadual. Segundo Kuenzer (2010, p. 861), “os dados do IDEB, disponibilizados pelo INEP, mostram que, em 2007, no ensino médio, as escolas privadas alcançaram média de 5,6, ao passo que as escolas públicas atingiram a média de 3,2”. Ainda segundo Kuenzer (2010, p. 861): “Já os dados do ENEM para o ano de 2009 mostram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais”. Neste sentido, Kuenzer (2010, p. 862) conclui: “Estes dados, embora apresentem limites em face da concepção dos modelos de avaliação utilizados, apontam a necessidade de discutir sobre que qualidade se pretende para o ensino médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho”. Sendo assim, a tabela abaixo apresenta o IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 para SC e RN e BR, tanto com os índices atingidos como também com as metas propostas para cada ano.

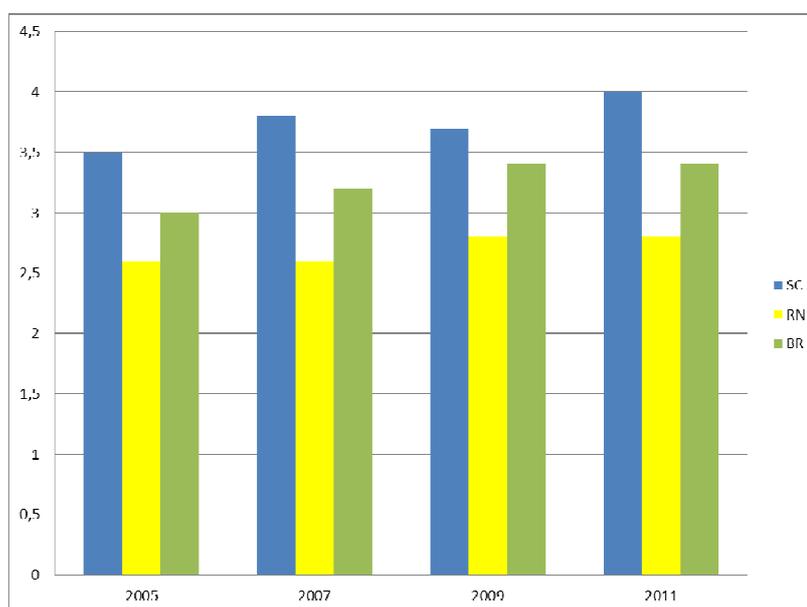
Tabela 18 – IDEB do Ensino Médio em SC, RN e BR, na dependência administrativa estadual, no período de 2005 a 2011:

<b>Ano</b>	<b>SC</b>	<b>Meta SC</b>	<b>RN</b>	<b>Meta RN</b>	<b>BR</b>	<b>Meta BR</b>
<b>2005</b>	3,5	-	2,6	-	3,0	-
<b>2007</b>	3,8	3,5	2,6	2,6	3,2	3,1
<b>2009</b>	3,7	3,6	2,8	2,7	3,4	3,2
<b>2011</b>	4,0	3,8	2,8	2,9	3,4	3,3

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Para melhor acompanhar o comportamento dos dados da tabela 18, pode-se visualizar o gráfico 25 na sequência, que apresenta o comportamento dos índices alcançados pelos referidos estados e pelo país.

Gráfico 25 – IDEB do Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, no período de 2005 a 2011:



Fonte: Saeb e Censo Escolar, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Visualiza-se, pois, no comportamento dos dados apresentados, que há semelhanças nos dados dos estados de SC e RN e nos dados do Brasil, pois, de modo geral, tem-se crescimento no resultado do índice. No entanto, o único estado que apresentou queda no índice durante o período foi SC, pois de 2007 a 2009 houve uma leve queda. No entanto, os dois estados alcançaram as respectivas metas traçadas para cada ano, caracterizando uma semelhança na análise obtida a partir da observação deste indicador.

Não se pretende dizer que os resultados apresentados pelo IDEB devam ser utilizados como único balizador de qualidade, no entanto sua existência permite compreender algumas características da educação que, como se sabe, apresenta uma realidade muito complexa.

Na sequência, a tabela 19 apresenta as metas do IDEB para os estados e para o país para os anos de 2013 e 2015.

Tabela 19 – Metas para o IDEB em SC, RN e BR nos anos de 2013 e 2015:

Ano	SC	RN	BR
<b>2013</b>	4,0	3,2	3,6
<b>2015</b>	4,4	3,5	-

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Ao finalizar, Kuenzer (2010, p. 871) aponta:

A análise levada a efeito [...] possibilita concluir que o grande desafio do PNE 2011-2020 é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de ensino médio com qualidade. Para tanto, o PNE deverá definir claramente a diretriz indicativa para os investimentos e para as ações, reposicionando, mediante a prática colaborativa entre os poderes públicos, a ação pública estatal, uma vez que há evidências empíricas que comprovam que a pulverização de recursos ou seu repasse para instituições privadas responderem pelas obrigações do Estado, mediante programas pretensamente afirmativos, não tem apresentado efetividade social, no sentido de impactar positivamente os indicadores de escolaridade, emprego e renda. Para que o PNE possa de fato cumprir suas finalidades, considera-se absolutamente necessária, em se tratando de ensino médio, a realização de estudos e diagnósticos consistentes, para o que é fundamental ao estabelecimento de uma base de dados devidamente tratados para permitir o acompanhamento dos indicadores de acesso, permanência e sucesso em séries históricas, articulados a dados de emprego e renda.

Diante do exposto, a presente pesquisa, com suas devidas limitações, tentou apresentar aspectos da realidade educacional do Ensino Médio, por meio de indicadores educacionais a fim de verificar possíveis limites e possibilidades do Ensino Médio com qualidade.

Como contribuição, Kuenzer (2011b, p. 53) argumenta sobre a qualidade da educação:

A unitariedade da escola média será assegurada pela garantia de acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos alunos.

Ao se referir à qualidade da educação e ao tema de gestão e financiamento da educação, Oliveira e Gomes (2011, p. 76) discorrem:

A possibilidade de melhorar a qualidade do ensino médio impõe ao governo federal papel diferente no financiamento da educação, assim como também demanda novas práticas de colaboração entre os governos municipais e estaduais, de forma a garantir aos jovens de todas as cidades e regiões o acesso e permanência no ensino médio. Mas é importante que se garanta que o acesso seja realizado em condições favorecedoras da aprendizagem e do direito de os jovens viverem essa etapa de forma digna e prazerosa.

E corroborando com a afirmação de Oliveira e Gomes, vale enfatizar que, além de garantir o acesso e a permanência dos jovens no Ensino Médio, também deve-se vislumbrar as possibilidades de investimento no “sucesso”, ou seja, nas condições objetivas de efetivação da aprendizagem por meio de ambientes de estudo bem construídos e equipados e um professor

efetivamente bem formado e valorizado.

Portanto, não importa em qual localidade do território nacional o sujeito inicia sua vida, mas a ele devem ser assegurados o acesso e a permanência com condições de aprendizagem, para que tenha o mesmo padrão de qualidade com o intuito de assegurar-lhe a formação intelectual e moral que estará vivenciando nesta etapa tão importante da vida.

Nessa discussão, Oliveira e Gomes (2011, p. 78) apontam:

Embora tenha sido criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e haja a obrigação legal de o governo federal participar de forma mais ativa no bolo de recursos destinados à educação básica, o valor anual por aluno ainda está muito aquém do desejado. Basta lembrar que, para 2011, está previsto um valor anual mínimo, por estudante do ensino médio, na ordem de R\$ 2.066,46. Como se pode esperar uma boa formação em uma escola que gasta mensalmente apenas R\$ 172,21 por aluno?

A permanência em sentido amplo não está materializada. Tal constatação suscita garantia da implantação de um Sistema Nacional de Educação, com a incumbência de “dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica” (SAVIANI, 2013, p.745). Para Costa (2013a), o SNE poderá contribuir na superação do federalismo competitivo, com repartição das responsabilidades focadas em prover um Ensino Médio com o mesmo padrão de qualidade para toda a população brasileira. Por isso, importam alterações na política de financiamento. A primeira CONAE – Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília no início de 2010, decidiu que o novo PNE deveria ter como meta atingir, no final de sua vigência, um patamar equivalente a 10% do Produto Interno Bruto – PIB para a educação pública. Oportuno destacar que, em 2012, foram investidos 5,0% do PIB, aproximadamente, em Educação Básica e Superior.

Com relação ao ponto do financiamento, Oliveira e Gomes (2011, p. 75), destacam:

Vinculada ao financiamento, encontram-se desigualdades regionais consideráveis no atendimento: o Nordeste tem 39,2% e Sudeste e Sul, respectivamente, têm 60,5% e 57,4%. As diferenças são agudas no campo (21,9%) em relação à cidade e entre pessoas negras e pessoas brancas (19,3%) (INEP, 2010). Os estados impulsionaram o crescimento da oferta de ensino médio, mas evidencia-se a conjugação entre a ampliação de número de matrículas e a ausência de uma política efetiva de mais investimento, o que coloca o financiamento como o principal item na pauta do ensino médio. A escola de qualidade demanda investimentos suficientes ao pagamento de bons salários aos profissionais da educação; à manutenção de bibliotecas, criação de laboratórios, construção de áreas de esportes; desenvolvimento das atividades culturais.

Neste sentido, Carreira e Pinto (2007, p. 41) expõe a respeito do ensino

fundamental, mas que pode ser refletido também para o Ensino Médio:

Considerando agora as condições de oferta, observa-se a seguinte situação no ensino fundamental, em 2002, quanto à existência de:

- biblioteca (53% dos alunos atendidos nas públicas *versus* 88% nas privadas);
- laboratório de ciências (15% dos alunos atendidos nas públicas *versus* 58% nas privadas);
- laboratório de informática (22% dos alunos atendidos nas públicas *versus* 75% nas privadas);
- quadra de esportes (51% dos alunos atendidos nas públicas *versus* 82% nas privadas);
- acesso à internet (25% dos alunos atendidos nas públicas *versus* 73% nas privadas).

Como se vê, a análise dos poucos dados disponíveis mostra que o sistema educacional tende a oferecer menos para quem já tem menos. Isso é verdade mesmo quando consideramos apenas o sistema público, pois a experiência mostra que as escolas públicas situadas nas periferias apresentam condições de funcionamento e de qualificação dos professores muito mais precárias do que aquelas demonstradas por escolas situadas em regiões mais afluentes.

Ainda com relação às desigualdades regionais, ao analisar dados referentes aos gastos com educação, Carreira e Pinto (2007, p. 39) advertem que:

Na verdade, do ponto de vista das condições de oferta da educação básica, temos vários “Brasis”, sem dizer que a mesma diferenciação ocorre também no interior de cada região. Esse fato mostra o caráter imprescindível da presença do governo federal com seu papel equalizador no financiamento da educação para que, efetivamente, alcancemos uma escola com padrões mínimos de qualidade para todos.

A partir disso, pode-se vislumbrar que a universalização do Ensino Médio possa ser mediada por um Sistema Nacional de Educação. Ao conceber o SNE, Saviani (2010, p.777) o toma como de caráter eminentemente público, quando alerta:

Não se pode, também, enfraquecer o caráter público do Sistema Nacional de Educação com a consideração de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade. De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado. E é uma tarefa de toda a sociedade, na medida em que o Estado, como guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade, que deveria não apenas se sentir representada no Estado, mas vivenciá-lo como coisa sua. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação.

E no que concerne ao financiamento a ser proposto para a operacionalização do SNE, Saviani (2010, p. 779) adverte: “O financiamento do sistema será compartilhado pelas três instâncias, conforme o regime dos fundos de desenvolvimento educacional”. E ainda, Saviani (2010, p. 785) inclui: “Uma atenção especial deverá ser dada no PNE à questão do financiamento, não porque seja garantia da realização das metas, mas porque é condição

indispensável ao seu cumprimento. [...] Educação é, pois, um bem de produção e não apenas um bem de consumo”.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 629):

A universalização de educação básica é uma necessidade incontornável no Brasil, mas está imersa em ambiguidades. A educação básica (pré-escolar, fundamental e média), dos 4 aos 17 anos, tornou-se direito subjetivo pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009. Não obstante os avanços na lei e os desafios da prática, prevalece o sentido do falso “dilema” do ensino médio no Brasil que, diante da alternativa de uma educação de qualidade pública, obrigatória e gratuita para toda a população na idade prevista, oferece a meia educação através da educação profissional como preparação imediata para o mercado de trabalho. A lei aprovada tem importância porque torna a educação básica dos 4 aos 17 anos um direito subjetivo.

Para a materialização da referida Lei, com relação ao acesso, Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 662) enfatizam:

Do ponto de vista do atendimento, imaginamos para a próxima década o seguinte cenário: 1) uma cobertura no ensino médio na modalidade regular equivalente a 110% da população de 15 a 17 anos (em função do fluxo escolar), o que representaria uma matrícula de 11,2 milhões de alunos, 90% deles na rede pública de ensino, ou seja, 10 milhões.

O referido contexto evidencia dois movimentos: a ampliação dos recursos financeiros e uma ótima gestão financeira. Ainda segundo Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 644), “considerando que as redes estaduais respondem por mais de 96% das matrículas públicas no ensino médio, um olhar cuidadoso sobre os seus gastos é o caminho mais indicado para se obter os investimentos nesta etapa”.

Neste sentido, as análises realizadas a partir da leitura dos dados presente nos indicadores educacionais permitiram reconhecer aspectos da realidade educacional do Ensino Médio e também reconhecer o comportamento dos dados no período histórico selecionado como fora proposto inicialmente, ou seja, após análise dos dados observados nos indicadores educacionais, constatam-se limites e possibilidades para o Ensino Médio com qualidade. No que tange aos limites, percebe-se que em ambos os estados existem as taxas de abandono e reprovação que, de acordo com algumas particularidades, limitam a qualidade da educação no Ensino Médio com relação à permanência em um sentido amplo. Ou seja, ao não permanecer no ambiente escolar ou ao reprovar, o aluno não está se apropriando dos conteúdos culturais historicamente elaborados, representando um limite para um Ensino Médio de qualidade. Além disso, as taxas de distorção idade/série apresentam valores altos, embora alguns resultados possam ser maiores que outros, mas existem. Ainda sobre os limites, pode-se

perceber que a formação dos professores se apresenta como um dos fatores limitantes da qualidade da educação vinculado à hipótese de uma efetiva valorização desta categoria de profissionais.

Com relação às possibilidades, embora as taxas de abandono e reprovação estejam altas, verifica-se decréscimo nos dados ao longo do período, principalmente em RN. As taxas de distorção idade/série também apresentam decréscimos ao longo do período. Neste sentido, importa uma maior ênfase e investimento em medidas que visem proporcionar um ambiente escolar, de tal forma que se diminuam as taxas de abandono e reprovação. Conseqüentemente, as taxas de distorção idade/série sinalizam como uma das medidas que podem ser refletidas a fim de verificar possibilidades de pô-las em prática a fim de contribuir com uma educação de qualidade. Ainda com relação às possibilidades, visualiza-se um cenário que, ao longo do período observado, a partir de cada indicador educacional, foi perceptível que a média de horas-aula no Ensino Médio e o número de concluintes no Ensino Médio apresentam crescimentos no período. O IDEB de cada estado e do país também apresenta crescimento. Esse panorama aponta a possibilidade de, ao se efetivar uma melhor gestão e financiamento da educação, possa-se obter resultados ainda mais satisfatórios.

Nesse contexto, Dourado (2013, p. 764) comenta o artigo 3º da Constituição Federal:

Isso revela o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem comum, por meio da garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais.

Diante disso, percebe-se que, sendo a educação um direito social, o investimento no acesso e na permanência do aluno no ambiente escolar talvez seja um dos mecanismos no qual seja possível efetivar este direito.

Ao se ter visualizado essas constatações, pode-se permitir vislumbrar alguns limites e possibilidades para um Ensino Médio de qualidade.

Oliveira e Gomes (2011, p. 78) apresentam o seguinte alerta:

Não por acaso, a ampliação de matrículas realiza-se em um cenário de escolas sucateadas, professores mal pagos e em número insuficiente, ausência de bibliotecas, déficit no número de carteiras, problemas com iluminação, falta de água potável, infraestrutura precária etc. – problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras e que levam os alunos a chegarem ao final da educação básica em condições extremamente deficitárias. Deve-se ampliar a cobrança junto aos governos estaduais e federal do aumento dos investimentos neste nível de ensino, para que uma boa qualidade pressuponha que o processo formativo vá além da preparação para o trabalho ou para a

continuidade dos estudos. Deve ser um ensino realmente voltado para a vida, não o da segregação, da pobreza e da exclusão, mas o da solidariedade, fraternidade e justiça social.

Em suma, a gestão e o financiamento da educação podem ser pensados a fim de superar tal realidade por meio de um Sistema Nacional de Educação que, a partir da colaboração dos entes federados, materialize este sistema. Segundo Gracindo (2010, p. 59), “faz-se necessário, para tanto, esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre todos os entes, visando a garantir o direito à escola pública unitária para todos”.

Diante do exposto, chega-se ao final da análise dos indicadores educacionais e da constatação de alguns limites e possibilidades para a universalização do Ensino Médio com qualidade. Na sequência, serão apresentadas as considerações finais da presente pesquisa.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber educação como um processo formativo alinhado à escola unitária na concepção gramsciana, para a qual a formação do indivíduo se constitui das fases criativa e ativa, tem-se que a função da escola pode estar relacionada com a formação omnilateral do indivíduo. A omnilateralidade caracteriza-se pela formação integral, abrangendo aspectos humanísticos e científicos, de tal forma que, ao término do percurso formativo realizado na Educação Básica, o indivíduo possa atingir a autodisciplina intelectual e a autonomia moral para poder agir como um sujeito crítico na sociedade em que estará inserido.

A compreensão crítica da realidade se torna possível no momento em que o indivíduo se apropria dos conhecimentos culturais historicamente elaborados, acessando a novas esferas de conhecimento, já incorporados os conhecimentos anteriores. O ambiente escolar, com a sistematização dos saberes escolares por meio da seleção de conteúdos clássicos dentre os conteúdos que compõem a cultura humana, permite o acesso a esses saberes elaborados e selecionados aos indivíduos em formação neste lugar. Tal acesso oportuniza uma formação que permitirá aos indivíduos agir como intelectuais, pois, segundo Duarte (2010, p. 61), “o que torna alguém um intelectual não é o fato de realizar uma atividade na qual predominem aspectos intelectuais, mas o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função de intelectual, ou seja, trata-se de sua posição na divisão social do trabalho”.

Atualmente, tem-se a discussão em torno da ideia de educação com qualidade. Partindo-se do princípio de que educação com qualidade é permeada pela universalização do acesso e de ampla permanência com condições de aprendizagem e ensino, torna-se necessário conhecer aspectos relacionados com a realidade social e educacional, de modo que se compreendam algumas configurações do cenário atual da educação nacional.

Na realidade brasileira, a Educação Básica, a qual se percebe a possibilidade de que futuramente possa ser concebida com base na escola unitária gramsciana, na qual a fase da escola criativa estaria como a etapa do Ensino Médio.<sup>8</sup> Sendo esta uma etapa, portanto, determinante para a formação humanística e científica do indivíduo, quando seu potencial para a autodisciplina intelectual e autonomia moral pode ser alcançado. Observa-se também

---

<sup>8</sup> Novamente, não se está dizendo que a Educação Básica brasileira atual segue o modelo de escola unitária na concepção gramsciana do termo. No entanto, pensa-se que, como princípio pedagógico, a Educação Básica possa, paralelamente à formação do indivíduo pensada por Gramsci, ser analisada segundo o prisma da escola unitária gramsciana. (NOSELLA, 2011)

que essa etapa da Educação Básica importa receber atenções especiais por conta de suas especificidades. As atenções relacionadas com o Ensino Médio estariam direcionadas pela busca de uma educação de qualidade, na qual a universalização de acesso, permanência e condições de aprendizagem e ensino tendem a ser atingidas. Ao considerar a educação de qualidade um direito social, todos os brasileiros devem ter acesso ao ambiente escolar, para que se apropriem de conhecimentos que lhes podem proporcionar também acesso às esferas superiores de conhecimento, permitindo valorização dos saberes cotidianos e, conseqüentemente, efetivando a formação intelectual do indivíduo.

Neste panorama, mas não querendo esgotar o tema e nem propondo algo que seja determinístico, tem-se que a presente pesquisa buscou conhecer alguns aspectos da realidade educacional do Ensino Médio por meio da análise do comportamento histórico de dados de indicadores educacionais relacionados com os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte e também do Brasil a fim de vislumbrar alguns limites e possibilidades para um Ensino Médio de qualidade. A partir dos dados coletados e dos estudos teóricos realizados durante o desenvolvimento do trabalho, foi possível desvelar aspectos importantes sobre o Ensino Médio.

Sendo assim, inicialmente, fora proposto para esta pesquisa que o objetivo geral seria compreender os limites e as perspectivas da universalização do Ensino Médio com qualidade. Após a análise realizada dos indicadores educacionais, considera-se a existência de aproximações e distanciamentos na oferta do Ensino Médio nos estados pesquisados, nomeadamente relacionados à universalização do acesso e ampla permanência com condições de aprendizagem e ensino relativas ao Ensino Médio, ou seja, existem semelhanças e diferenças relativas a cada indicador educacional observado.

No presente estudo, foram identificados limites nos aspectos pelos quais se compreende a educação com qualidade, mais especificamente a qualidade do Ensino Médio, sendo a educação com qualidade direcionada pela democratização do acesso e da permanência.

No que diz respeito ao acesso, na acepção da universalização do Ensino Médio, com relação aos indicadores educacionais de evolução da matrícula na Educação Básica; matrícula no Ensino Médio na dependência administrativa estadual; evolução da taxa de frequência bruta; matrículas por turno no Ensino Médio; matrículas em possibilidades de formação e evolução da taxa de frequência líquida apresentados anteriormente, constatou-se a existência de convergências e divergências. Com relação à evolução da matrícula na Educação Básica e no Ensino Médio, identificam-se aproximações nos dados apresentados,

pois em ambos os estados e também no país há um decréscimo no número de matrículas. Com relação à evolução da taxa de frequência bruta, observaram-se variações nos dados apresentados dos estados e do país. Os dados referentes ao turno de matrícula mostram semelhanças, em virtude do decréscimo nas matrículas do turno noturno e crescimento de matrículas do turno diurno em ambos os estados e no Brasil. Avaliando-se os dados referentes às possibilidades de formação, constatou-se que a ampla maioria dos estudantes do Ensino Médio cursa o Ensino Médio de caráter de Educação Geral. Por fim, sobre os dados relacionados com a taxa de frequência líquida, registraram-se distanciamentos entre os dados de SC ao serem comparados com os dados de RN e BR, e ainda aproximações entre os dados de RN e BR. De modo geral, os dados de SC apontam acréscimos e decréscimos, porém os dados relacionados aos estados de RN e BR revelam crescimento.

No que diz respeito à permanência, em uma acepção ampla, verificaram-se os indicadores educacionais: taxas de rendimento, distorção idade/série, média de alunos por turma, número de concluintes no Ensino Médio, faixas de horas-aula e média de horas-aula no Ensino Médio, formação do professor e os índices do IDEB. Mais uma vez se constatou a existência de aproximações e distanciamentos. Com relação ao indicador taxa de rendimento, percebeu-se que ao aglutinar os dados de reprovação e abandono para cada estado e para o país, obtiveram-se resultados com taxas muito altas. Quanto ao indicador educacional de distorção idade/série, foram percebidas semelhanças e diferenças, e o estado de SC apresentou decréscimo nos dados, enquanto que os dados de RN e BR demonstraram decréscimo seguido de crescimento.

Percebeu-se, ainda, que o indicador educacional média de alunos por turma apresentou decréscimo no período selecionado. Já os indicadores número de concluintes e média de horas-aula apontaram aumentos ao longo do período observado. No que se refere à formação do professor, constataram-se limites no sentido da existência de professores apresentando formação caracterizada como sem licenciatura, mas atuando no Ensino Médio. Por fim, com relação ao IDEB de cada estado e do país, a partir deste índice, registrou-se que há crescimento ao longo do período, com superação das metas previstas.

A análise dos indicadores educacionais abordados permitiu compreender alguns aspectos da realidade educacional, o que deve contribuir para o debate sobre o tema educacional, percebendo alguns limites e possibilidades.

Primeiramente, feita a análise dos dados apresentados nos indicadores educacionais, pode-se constatar que existem semelhanças e diferenças em cada estado e no país. Buscou-se uma compreensão por meio dos dados dos limites e possibilidades para uma

educação de qualidade, com o devido recorte do real, observando mais especificamente o Ensino Médio. Sendo assim, a análise dos dados teve como objetivo proporcionar o reconhecimento de aspectos da realidade que permitissem, com base na análise efetivada, refletir sobre o objetivo proposto.

Neste sentido, foram constatados, de modo geral, limites no acesso e permanência no Ensino Médio, os quais suscitam esforços de superação. Uma das possibilidades, em uma perspectiva ampla, seria a implementação do Sistema Nacional de Educação junto a uma melhor gestão e financiamento da educação, a fim de superar esses limites. Entretanto, diante do cenário apresentado também fora possível reconhecer possibilidades para o Ensino Médio de qualidade que, com a materialização do PNE e SNE como políticas de Estado, possam ser reforçadas e proporcionar a universalização do Ensino Médio com qualidade a todos os sujeitos no território nacional.

Nessa perspectiva, tem-se a afirmação de Costa (2014, p. 118):

Parece evidente a necessidade dos 10% do PIB com forte participação da União na obtenção dos referidos índices, pois é a que mais arrecada, para dotar as escolas médias estaduais [...], em regime de colaboração, de infraestrutura física e pedagógica capaz de receber toda a população de 15 a 17, de professores habilitados, efetivos em uma única escola e com remuneração e jornada de trabalho adequada, proposto, não por acaso, pela Conferência Nacional de Educação (Conae). Tal compreensão, considerando a questão federativa no Brasil, sinaliza a necessidade de estudos que possam desvelar ainda mais o Ensino Médio.

Com essa constatação de Costa (2014), fica evidente que um Ensino Médio de qualidade deve ser efetivamente materializado. Com isso, os indivíduos que acessam ao Ensino Médio podem obter uma formação que possibilite o desenvolvimento de seus aspectos intelectuais e morais, desenvolvendo a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, tão fortemente preconizadas por Gramsci e, talvez, futuramente tenha-se o princípio pedagógico gramsciano posto em prática como princípio educacional nas esoladas nacionais. Sobre essa questão, Oliveira e Gomes (2011, p. 75) contribuem:

É indispensável a responsabilização do governo federal no seu financiamento, não para isentar os governos estaduais dos gastos e do compromisso, mas porque a escola de qualidade não pode ser implementada se for mantida, inadvertidamente, a rigorosa divisão de responsabilidade posta na lei.

Finalmente, Saviani (2009, p. 43) contribui:

A reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é

válido e o que não é válido. Além disso – todos concordam –, a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?

Com isso, constata-se que reconhecer a realidade e verificar quais os problemas que a permeiam tende a ser o primeiro passo para a busca de soluções no sentido da conquista de uma educação de qualidade. Assim, ao reconhecer aspectos da realidade educacional também se reconhecem alguns limites e possibilidades que podem apresentar-se como problemas e/ou soluções e, a partir desse reconhecimento, efetivar a busca por melhorias que venham ao encontro da eliminação das desigualdades educacionais.

No cenário atual, com o advento da Lei 13.005/2014, tem-se à frente grandes possibilidades de materializar um Ensino Médio de qualidade, partindo do princípio da universalização do acesso e ampla permanência. Essa materialização pode ocorrer devido à possibilidade de efetivação de um regime de colaboração entre os entes federados que proporcione avanços na educação em todo o território nacional. Destaca-se, também, a implantação do Sistema Nacional de Educação, que, a partir de dois anos após a publicação da referida lei, deverá, com lei específica, ser instaurado e possibilitar a materialização das metas e estratégias constantes no Plano Nacional de Educação (2014-2023).

A partir dessas possibilidades, vistos os indicadores educacionais supracitados e após a análise realizada, abrem-se perspectivas. Com a instauração do Sistema Nacional de Educação vinculado a uma gestão e financiamento adequados, como apontam as Metas 19 e 20 do PNE, as condições objetivas para alcançar as metas postas no Plano Nacional de Educação importam ser instauradas. Neste sentido, torna-se possível vislumbrar aspectos futuros no campo da educação, os quais poderão contribuir não só para atingir o objetivo de um Ensino Médio de qualidade, mas também uma Educação de qualidade.

Sendo assim, na presente pesquisa, foi possível compreender aspectos da realidade educacional brasileira com base na análise histórica de indicadores educacionais relacionados às categorias de conteúdo de acesso e permanência no Ensino Médio. Isso permitiu reconhecer a necessária busca por uma educação de qualidade que possibilite a todos os sujeitos acessar ao ambiente escolar e lá permanecer, para se apropriarem dos saberes escolares clássicos selecionados da cultura humana socialmente elaborada. Em suma, que também se tenham condições de aprendizagem e ensino para que possam, durante seu período no ambiente escolar, apropriar-se desses conhecimentos que lhe permitam tornar-se um sujeito crítico na sociedade em que estarão inseridos. Um sujeito crítico, provido de conhecimentos que poderão direcionar ao engajamento em debates a respeito de melhorias

sociais que podem ser conquistadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e o arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 09/02/2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9)>. Acesso em: 09/02/2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_8.ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumos à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

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](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 25/01/2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 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](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)>. Acesso em: 25/01/2014.

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 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.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 59-78.

FERREIRA, Elisa. Ensino médio no Brasil. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento-referência. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)>. Acesso em: 18/03/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n.239, p.218-236, 2014.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan./jun. 2010.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011a.

\_\_\_\_\_. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011b.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

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.

OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades:

concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

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

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

WACHOWICZ, Lílían Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001.