

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



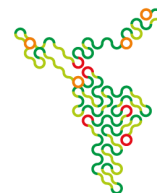
GT35

Escolarização média no espaço ibero-americano

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 ENSINO MÉDIO E A(S) JUVENTUDE(S): EM TEMPOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS**
Luciano Rodrigues Duarte
- 15 EVASÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA QUESTÃO MULTIFACETADA NO ÂMBITO ESTADUAL E FEDERAL**
Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato
Juliana Topanotti dos Santos de Mello
- 24 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE EM CONTEXTO BRASILEIRO**
João Alberto Steffen Munsberg
Gilberto Ferreira da Silva
Henri Luiz Fuchs
- 33 UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: O DESEAFIO DO CUMPRIMENTO DA META 3 DO PNE**
Danielly Samara Besen - MPSC
João Luiz de Carvalho Botega- MPSC
Volmir Zolet da Silva Junior



ENSINO MÉDIO E A(S) JUVENTUDE(S): EM TEMPOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS

Luciano Rodrigues Duarte¹

RESUMO: O artigo objetiva examinar as políticas curriculares – Lei 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – e seus impactos na formação da(s) juventude(s) no Brasil. A terminologia “juventudes” é entendida neste trabalho como categoria com carga histórica e experiências, as quais se concebem com base em um processo contínuo de transformações individuais e coletivas. Porém, no imaginário social, a juventude é classificada como tempo de liberdade, comportamentos exóticos e irresponsáveis, classificações que “recortam” a realidade e dificulta a compreensão do sujeito – jovem em sua totalidade. Assim, os últimos movimentos reformistas referentes ao Ensino Médio, se configuram em um formato de distribuição de conhecimento socialmente produzido, com possibilidades instrucionais/aligeiradas, ofertando ao jovem – sobretudo das classes menos favorecidas –, uma formação frágil que geralmente o conduz ao trabalho precário e a um horizonte de incertezas. À luz da teoria bourdieusiana, analisamos o papel das políticas reformistas educacionais no processo de reprodução e legitimação das desigualdades, bem como as possibilidades de ascensão social dos jovens por meio do Ensino Médio.

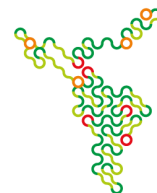
Palavras-chave: Ensino Médio; Reformas Educacionais; Juventude(s); Lei 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

HIGH SCHOOL AND YOUTH (S): In times of educational reforms

ABSTRACT: The article aims to examine the curricular policies - Law 13.415 / 2017 and the Common National Curriculum Base for Secondary Education - and their impacts on the formation of youth (s) in Brazil. The terminology “youths” is understood in this work as a category that has a historical load and experiences, which are conceived based on a continuous process of individual and collective transformations. However, in the social imaginary, youth is classified as a time of freedom, exotic and irresponsible behaviors, classifications that “cut out” reality and make it difficult to understand the subject - youth in its entirety. Thus, the latest reform movements referring to High School, are configured in a format of distribution of socially produced knowledge, with instructional / lightened possibilities, offering the young - especially from the less favored classes -, a fragile formation that generally leads him to precarious work. and a horizon of uncertainty. In the light of Bourdieusian theory, we analyze the role of educational reformist policies in the process of reproducing and legitimizing inequalities; and the possibilities of social advancement of young people through high school.

Keywords: High School; Educational reforms; Youth (s); Law 13,415 / 2017; Common Curricular National Base for High School.

¹ Acadêmico do Curso de Doutorado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), e-mail: luciano.duarte@ifms.edu.br.



INTRODUÇÃO

Construir um exercício de análises sobre as Reformas educacionais no Brasil, vem constituindo-se em um vasto campo pesquisa produzindo profícuos diálogos com os eixos: econômicos, sociais, políticos, históricos e filosóficos, entre outros.

Popkewitz (1997) indica que a Reforma Educacional não direciona apenas novas práticas ou novas metodologias de escolarização, mas atua como meio estratégico para a modernização e progresso das instituições.

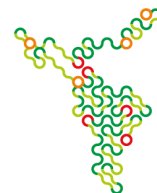
As estruturas são um elemento não-mencionado do ensino. A história da reforma escolar não é somente a história das cambiantes ideias das práticas organizacionais, mas também a dos valores e interesses não – reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização em curso. Por exemplo, o discurso diário da escola não é meramente uma expressão de tentativa ou propósito individual. (...) A estrutura, então, é um conjunto de hipóteses ou princípios através dos quais se definem os acontecimentos sociais ou se expressa a oposição. O poder como uma categoria estrutural, por exemplo, é o da soberania nas relações do dominado com o dominador. (POPKEWITZ, 1997, p. 28-29).

Desta forma, textos/documentos curriculares ganham um lugar central nas reformas educacionais, não tomadas como exclusivamente produtoras de homogeneidade, mas, também, promotoras de dicotomias entre poder central (governo) e prática, produção da política e implantação da política.

Disto isto, esta breve pesquisa objetiva por parte de estudo desenvolvido, para doutoramento, que investiga as intencionalidades de distribuição e concepções de formação presentes no discurso dos textos organizados para a última etapa da educação básica do País, apresentar uma breve discussão sobre os movimentos reformistas da educação básica do Brasil, em especial sobre o Ensino Médio, no período 2000 a 2018.

Examinando em especial os textos/documentos normativos – **Lei 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio** – e seus impactos na formação da(s) juventude(s) no Brasil.

Os textos/documentos curriculares para/do ensino médio brasileiro se encontram, nesta proposição de pesquisa, analisados à luz do sistema teórico relacional ou deposicional bourdieusiano, portador de novas formas de perceber a realidade social de maneira objetiva e científica.



Diante disso, o campo educativo do ensino médio, desenvolve uma *doxa*, um senso comum, e *nomos*, leis gerais que o governam e, neste contexto, o agente resulta do que sua posição social no campo faz dele e, diante disso, é aceito no campo, no jogo, por causa dos critérios que reconhece e das suas disposições.

Os interesses no campo são reconhecidos como essenciais pelos agentes que aceitam as regras do jogo. A estrutura de um campo é o produto de sua história (BOURDIEU, 1984, p. 113-114). Em relação a história reformista do ensino médio, fundada desde sua origem em contradições e dualidades (caráter propedêutico, com formação mais abrangente sem, contudo ser elitista ou se deve preparar para o mercado de trabalho) refletidas, na ausência e/ou presença de objetivos e perspectivas definidas seja no papel, nas solicitações dos interessados e/ou na projeção de seus interesses, bem como nas disputas entre concepções teóricas, pedagógicas, ideológicas até influência de organismos financiadores internacionais.

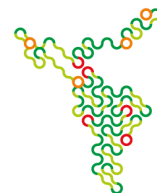
Para as análises construídas, optou-se pelos procedimentos da teoria crítica do currículo, que investiga as reformas educativas, particularmente as curriculares, como expressões de divergência de argumentos políticos, sociais, econômicos e educativos.

A par disso, depreendemos estes documentos curriculares como propostas de escolarização instrucional do que projetos críticos, docilizados a uma lógica de empregabilidade, construtora de uma identidade globalizadora própria da legitimação do desenvolvimento econômico.

Lei nº 13.415/2017 E BNCC: A QUEM SERVE?

Assim, nos organizamos em torno de um breve exame dos textos/documentos normativos, destacando a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Como ponto de partida nos concentramos em breve análises sobre a Lei nº13.415/2017, que altera as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de



agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

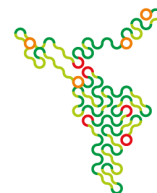
Essas alterações, acréscimos e revogações culminaram em mudanças estruturais na organização da educação básica brasileira: dividiu parte do currículo do Ensino Médio em Itinerários Formativos; modificou as exigências para o exercício da docência na educação básica; facilitou acordos entre empresas privadas para prestação de serviços educacionais e, por conseguinte, introduziu a flexibilização da organização curricular, e reconheceu profissionais não licenciados para o exercício da docência, contrariando as normativas do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dentre as principais medidas adotadas pela Lei 13.415/2017, são os Itinerários Formativos, que objetivam conduzir novos rumos para a formação dos jovens, possibilitando opções de escolhas de forma que possam guiar os rumos de sua entrada no mundo do trabalho, por meio da escolha da área de conhecimento que pretendem cursar, visando o fortalecimento do protagonismo juvenil.

Assim, os Itinerários Formativos colocam o estudante como centro definidor do seu próprio caminho, direcionando-o a uma política de responsabilização, pois estendemos que jovens na idade de quatorze a dezessete anos, em sua maioria não possuem experiência para tomada de decisão de quais caminhos irão percorrer para sua vida laboral. Porém, vai ter escolha mesmo?

Dito isto, a Lei não deixou claro de como devem se organizar os itinerários formativos, havendo um movimento diferente de Estado para Estado que produz várias tipologias de Ensino(s) Médio(s). Essa situação, ao invés de contribuir para uma base de conhecimento, causa formações, fragilizadas, fracionadas e aligeiradas, bem como nega o conhecimento, em especial para as juventudes das classes mais precarizadas do Brasil.

A formação humana, consequentemente, tem no trabalho sua condição ontológica fundamental, mas não pode ser resumida a ele. A formação humana é um processo constante e contínuo de transformação do ser social que se deve a todo o intercâmbio humano não só com a natureza, mas com os outros homens. A formação humana deve-se ao processo de transformação provocado pela transformação da natureza para produzir materialmente a existência, mas deve-se também ao intercâmbio geral entre os homens, no qual uns atuam com e/ou sobre os outros em busca de determinar seus modos de pensar e agir. (JUNIOR, 2013).



Dito isto, no atemos a discussão em torno do processo de elaboração Base Nacional Comum Curricular, que presidiu intensos debates e discussões em torno de suas perspectivas ideológicas, teóricas, pedagógicas e políticas.

Assim, em de dezembro de 2018, foi entregue a última versão da BNCC para o Ensino Médio, reafirmando o retorno das polêmicas competências e habilidades, colocando de lado o currículo focado em objetivos de aprendizagem.

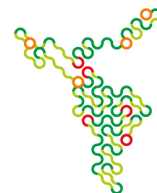
Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 467).

De acordo com o estabelecido a Base Nacional Comum Curricular é pensada como documento de referência para a definição dos currículos para as redes de ensino, não é currículo, construído para definir uma identidade para as áreas de conhecimento da educação básica.

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2012).

Contando ainda com os itinerários formativos, considerados como componentes essenciais para a flexibilização (como princípio obrigatório) da organização curricular do Ensino Médio.

Para tanto, para descartar a prescrição de “Novo Ensino Médio”, se faz necessário realizar um breve exercícios de análise históricas sobre alguns documentos reformistas que verificamos que a discussão de uma base para a etapa final da educação básica não é uma novidade pois, pois já tinha sido descrito/pensada por textos legais como CF/1998 (BRASIL, 1988); LDBN 9394/1996 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014), os quais apontavam para a necessidade de implantação uma base, garantindo o direito de aprendizagens essenciais para os estudantes da educação básica do País.



Portanto, apontamos para o conteúdo conservador reformista do Ensino Médio, os quais consideramos que irão causar efeitos danosos sobre a educação básica brasileira, sobretudo na população de jovens pobres que buscam à escola como única esperança de crescimento social, político e econômico.

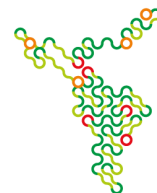
NOTAS FINAIS

O Brasil nas duas últimas décadas vem desenvolvendo uma série de programas e ações governamentais com a finalidade de universalizar o acesso à educação pública. Programas e ações frutos de uma série de mudanças políticas, sociais, culturais e, principalmente, econômicas, organizadas em meados da década de 1990, que produziram novos formatos para a relação Estado, Sociedade e Educação culminando nos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos na escola.

Nesse contexto, a **Lei 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**, são documentos como incrementos da qualidade da Educação Básica, particularmente, na etapa do ensino médio, mas, também, portadores de propósitos educativos para uma prática intencional institucionalizada, possibilitando a educação pública estatal, se direcionada por princípios neoliberais e neogerenciais, descritos em orientações de desempenhos, performance, resultados, metas e vocalização nos mesmos moldes da administração privada/empresarial.

Assim, investigar os movimentos de Reforma do Ensino Médio, exige do pesquisador estranhamentos para que não se exclua o entendimento dos múltiplos interesses e intencionalidades, decorrentes das diferentes posições de classe, e de uma história educativa necessariamente contraditória, dentro dos limites da democracia possível e respaldado por um projeto de formação dos jovens brasileiros. (KUENZER, 2000).

Depreendemos disso, o espaço escolar na condição de catalisador, ao mesmo tempo, que promotor de princípios educativos delineados por discursos acerca de ideais democráticos, de um lado, pautados em orientação meritocrática e, de outro, na eficiência, eficácia e produtividade. Acresce-se a isso, uma formação aligeirada, atendendo aos interesses mercadológicos e de empregabilidade, que dão à tônica reformista do Ensino Médio brasileiro.



Por fim, apontamos que a reforma implantada sobre o ensino médio, ameaça o futuro dos jovens, sendo fundamenta em objetivos oriundos da formação para o mercado, com o intuito de constituir mão-de-obra técnica e barata em acordo com as reformas trabalhista, também desencadeada pelo Estado brasileiro, nos últimos anos. Por fim, indagamos. Para quem serve a reforma do Ensino Médio?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

_____. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18/04/2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação profissional: legislação básica. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL. Parecer n. 15/98, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Disponível em ne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. (Acesso em 20 de dezembro de 2019).

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília/; MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez.site.pdf>. Acesso em: 20 fev.2017).

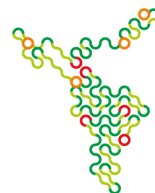
BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

JUNIOR, J.S. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. p. 97-116. Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.) São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2013.

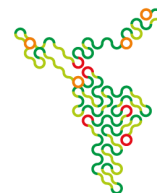
KUENZER, A. C. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. p. 15-39. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2017.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



POPKEWITZ, Thomas S. (1997) Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas. [tradução Beatriz Affonso Neve].



EVASÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA QUESTÃO MULTIFACETADA NO ÂMBITO ESTADUAL E FEDERAL

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato ¹
Juliana Topanotti dos Santos de Mello ²

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões acerca da questão multifacetada da evasão escolar no ensino médio catarinense, por meio da abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa. Dessa forma, na macroanálise comparamos os índices de evasão da rede federal e estadual no estado de Santa Catarina, dando ênfase para os motivos apresentados pelos/as jovens para a não permanência no ambiente escolar. Essa aproximação com as estatísticas de evasão sugere que as questões que levam um/uma estudante a evadir são de diversas ordens: escolares, econômicas, familiares, sociais, dentre outras. Na microanálise, será apresentada uma pesquisa realizada junto aos estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico no âmbito do ensino, pesquisa e extensão realizada no Instituto Federal de Santa Catarina (IF, campus Itajaí-SC). Nessa faceta, foi central compreender as representações dos estudantes do ensino médio do IFSC no âmbito das práticas educativas forjadas pelo grupo de trabalho: ação educativa do “Projeto De Lixo a Bicho”. O instrumento de pesquisa aplicado em formato de questionário investigou as representações estudantis, com vistas em apontar quais ações/práticas educativas tentavam evitar a evasão estudantil.

Palavras-chave: Ensino Médio Catarinense. Evasão Escolar. Representações estudantis.

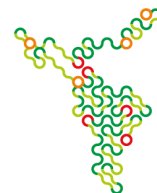
High School dropout in Santa Catarina: a multifaceted issue at the State and federal scope.

Abstract: This work aims to present some reflections on the multifaceted issue of school dropout in Santa Catarina's high schools, through a quantitative and qualitative research approach. Thus, in the macro-analysis we compared the dropout rates of the federal and state network in the state of Santa Catarina, emphasizing the reasons presented by young people for not staying in the school environment. This approximation with dropout statistics suggests that the issues that lead a student to dropout are of different orders: school, economic, family, social, among others. In microanalysis, it will be presented a research with students of a high school integrated to technical education, in the scope of teaching, research and extension, carried out at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC, Itajaí Campus). In this facet, it was central to understand the representations of high school students at IFSC in the context of educational practices forged by the work group: educational action of the “Projeto De Lixo a Bicho”. The research instrument applied in a questionnaire format investigated student representations, with the aim to pointing out which educational actions/practices tried to prevent student dropout.

Keywords: Santa Catarina High School. School dropout. Student Representations.

¹. Historiadora (UDESC). Mestra e Doutora em História (UDESC). Professora Universitária (UDESC e FURB)

² I Psicóloga (UFSC) e Orientadora Educacional (UDESC). Mestra e Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC)nfodo/a coautor/a, UDESC, Florianópolis, Brasil.



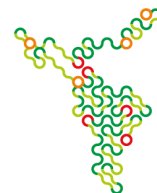
O ensino médio é o nível de ensino que guarda os maiores índices de evasão dentro da educação básica. Visando contribuir para a discussão sobre este importante tema o presente texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da questão multifacetada da evasão escolar no ensino médio catarinense, por meio da abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa.

As ações escolares que visam diminuir ou minimizar a evasão escolar devem compreender que o ato de deixar de frequentar a escola é um fenômeno complexo e que envolve uma série de questões de várias ordens. Estudos brasileiros (QUEIROZ, 2006; LEON; MENEZES-FILHO, 2003) demonstram que as razões para a evasão escolar ultrapassam a esfera individual e familiar e abarca também questões econômicas e sociais. Leon e Menezes-Filho (2003) apontam em suas pesquisas que ao longo do percurso escolar, há maior evasão das crianças oriundas das classes populares em relação às crianças advindas das classes médias e abastadas.

Outra questão pertinente acerca da evasão está relacionada às dificuldades de aprendizagem escolar, as consequentes avaliações e as reprovações (LEON; MENEZES-FILHO, 2003). Riffel e Malacarne (1998), em pesquisa realizada com jovens e adultos que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio regular e deixaram de frequentar a escola, constataram por meio de entrevistas que o trabalho, a falta de interesse, preguiça, falta de dinheiro, faltas, falta de esforço, desânimo, casamento, problemas familiares, preconceito e mudança de cidade são algumas das razões designadas pelos estudantes para deixarem a escola.

No Ensino Médio Catarinense a realidade não é diferente. Visando modificar esta situação, políticas públicas intersetoriais e projetos específicos tem sido realizados. Destacamos o Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA) que “visa garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, para que concluam todas as etapas da Educação Básica” (SECRETARIA, s/d, n/c). Este programa integra as redes educacionais, os Conselhos Tutelares e as Promotorias de Justiça da Infância, bem como as redes de assistência social e de saúde e no qual é realizado um acompanhamento da frequência escolar de todos/as estudantes e caso ocorra a infrequência a rede de garantias de direitos da infância e da adolescência. Um exemplo de ação que ocorre especificamente na escola é o Projeto do “Lixo a Bicho”, realizado pelo IFSC de Itajaí – SC no período de 2015 a 2019.

Esta unidade de ensino está em funcionamento desde 2006 sendo a sede própria em construção predial desde 2015, além de mobiliário e dos equipamentos novos. Na coleta de dados o ambiente



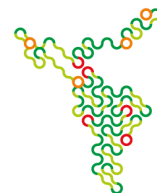
físico é adequado ao Projeto Pedagógico desse IFSC, com mais de 10 salas de aulas e com (14) quatorze laboratórios (inclusive, com 02 laboratórios de informática), além de um barco escola bem equipado. Existem outros espaços de convivência acessíveis e equipados às práticas educativas de alunos e professores, nos quais durante as observações do espaço há os estudantes e professores utilizando-os, como a cantina, um refeitório, um espaço exclusivo e coberto para o centro estudantil, e um hall amplo e uma quadra poliesportiva coberta. Também existe uma biblioteca, cuja estrutura física comporta o movimento, com atendimento em três turnos (matutino, vespertino e noturno), no qual o acervo está em construção. O IFSC de Itajaí-SC disponibiliza o ensino médio e cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Um conceito importante para esta análise é o de representação (CHARTIER, 1991). Para este autor a representação acontece fazendo presente algo ausente e ao rerepresentar o ausente há também uma construção da sua presença. Além disso, os estudos sobre este conceito observam que as diferentes representações são diversas e podem inclusive ser divergentes.

Esta pesquisa utilizou como fontes as estatísticas educacionais e os dados construídos através da aplicação de um questionário para os/as estudantes que participaram do Projeto do “Lixo a Bicho”. Dessa forma, na macroanálise comparamos os índices de evasão da rede federal e estadual no estado de Santa Catarina, dando ênfase para os motivos apresentados pelos/as jovens para a não permanência no ambiente escolar e esta será a primeira parte do texto. Na microanálise, será apresentada uma pesquisa realizada junto aos estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico no âmbito do ensino, pesquisa e extensão realizada no Instituto Federal de Santa Catarina (IF, campus Itajaí-SC) e esta será a segunda parte do texto. Ambas as análises foram realizadas, em sua maior parte com os dados do ano de 2019. Apenas quando não foram encontrados os dados de 2019, foram utilizados dados de 2018. Ao final serão tecidas algumas considerações finais.

Diferenças na evasão no Ensino Médio na rede estadual e federal de Santa Catarina

No estado de Santa Catarina as redes privada, estadual e federal oferecem o Ensino Médio. Como o foco do trabalho em tela é o ensino médio público, trataremos apenas dos dados das redes estadual e federal. Os dados do Censo Escolar de 2019 apontam que 87,3% dos/as estudantes catarinenses de ensino médio são atendidos por estas duas redes escolares, sendo que a rede federal



comporta 82,3% dos/as discentes e a rede federal 5% (INSTITUTO, 2019b). Em relação ao número de escolas, a rede estadual conta com 72, 9% e a rede federal conta com 3,2% do total de estabelecimentos de ensino catarinenses (INSTITUTO, 2019b). Estes números revelam que a ampla maioria dos/as adolescentes e jovens catarinenses são atendidos/as no ensino público.

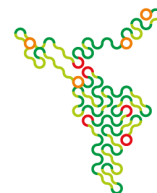
Cabe ainda ressaltar que segundo a “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019”, no estado de Santa Catarina 7,8% das pessoas com idade entre 15 a 17 anos (idade adequada para cursar o ensino médio) não estavam frequentando a escola (INSTITUTO, 2019a). Com este índice este estado da federação ficou na última posição, mesmo assim não há o que comemorar visto que ainda é um número alto de adolescentes fora da escola.

Um dos motivos relatados para o abandono escolar é a distorção idade/ano escolar ou atraso escolar que ocorre pelas reprovações (INSTITUTO, 2019a). As condições socioeconômicas das famílias também afetam a permanência dos/as estudantes na escola. Somado a estes dois fatores, a localidade de residência, a raça e o sexo também são variáveis que operam diferenças nos números percentuais nos índices de atraso e abando escolar, conforme descrito nos dados constatados pelo IBGE

Em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, 11,8% dos jovens dessa faixa etária pertencentes ao quinto com os menores rendimentos haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória. Esse percentual foi 8 vezes menor para os jovens dessa faixa etária no quinto da população com os maiores rendimentos da mesma faixa etária (1,4%). (INSTITUTO, 2018, n/c).

Todas essas questões acabam afetando a frequência escolar e infelizmente, por um motivo ou por um conjunto deles, a assiduidade dos/as estudantes catarinenses fica comprometida em muitas situações. No ano de 2019, em relação ao ensino médio da rede estadual, foram registradas 12.739 ocorrências no sistema sobre um total de 10.639 estudantes, ou seja, em alguns casos o/a mesmo/a aluno/a foi registrado mais de uma vez ao longo do ano. O total de matrículas neste ano foi de 198.149, desta forma 5,37% dos estudantes tiveram pelo menos uma ocorrência no APOIA. Até o final de 2019, 4.908 discentes não voltaram a frequentar as aulas (APOIA, 2021).

Já no ensino médio oferecido pela rede federal, em 2019, foram registradas 45 ocorrências no sistema APOIA referente a 45 estudantes, neste caso cada estudante teve apenas um registro por



infrequência. Destes discentes, 14 não retornaram para as aulas no decorrer do ano letivo (APOIA, 2021). Observa-se uma grande diferença entre o número total de registros no APOIA entre as redes estadual e federal. A análise de um Programa de Extensão do IFSC-Itajaí pode apontar para algumas pistas em relação a esta diferença.

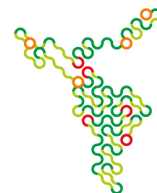
Representações Estudantis dos participantes do Projeto de Extensão “De lixo a bicho” sobre o Ensino Médio

Nessa microanálise foi realizada uma pesquisa junto alguns estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC (IFSC, campus Itajaí-SC) para compreender como as representações funcionam acerca da não evasão. Para essa empreitada foram recortados os estudantes do ensino médio do IFSC envolvidos nas práticas educativas forjadas pelo grupo de trabalho: ação educativa do “Projeto De Lixo a Bicho” no período de 2016 a 2019. O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2019.

As representações estudantis estão ligadas aos diferentes aspectos da cultura escolar desse IFSC, situado em prédio que tem uma área interna confortável e externa com espaço amplo de estacionamento, cujo vizinho é a Secretaria de Municipal de Educação de Itajaí. Espaço urbano que demonstra a acessibilidade, desenvolvimento social e cultural da cidade. No projeto pedagógico e missão educacional do IF (Brasil) como forma de minimizar a desigualdade social de escolha dos alunos/as usa-se o critério de seleção para frequentarem os cursos técnicos incidem por meio de sorteio público, e contam com a abertura de edital público (há seleção cognitiva), bem como o preenchimento da ficha socioeconômica. Essa última medida visa mapear o perfil dos estudantes, para que se possa tomar medidas a ponto de evitar ou diminuir a evasão estudantil.

Todavia, não tivemos acesso ao perfil socioeconômico dos ingressantes ao IFSC - Itajaí, para aprofundar nessa contextualização e para melhor expor a compreensão das representações estudantis realizadas diante dessa cultura escolar, com o fim de cotejar no que se tem no conjunto de representações destes mapeados nessa pesquisa. De outra parte, ao assistir as aulas da disciplina de artes percebi que o universo dos estudantes é de situação socioeconômica e cultura próxima tanto da classe média e quanto da classe popular, menos favorecida economicamente.

O Projeto De Lixo a Bicho busca promover experiências e ações de educação socioambiental junto à comunidade escolar e não escolar, criando e fazendo uso de materiais lúdicos. Há no acervo



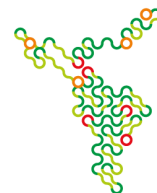
oito jogos desenvolvidos e o impacto tem um tripé sedimentado, ou seja, primeiro chama os estudantes dos cursos técnicos integrados em Mecânica e Recursos Pesqueiros do IFSC-Itajaí para inventarem e inovarem na produção dos brinquedos; segundo, realiza parcerias com empresas que produzem resíduos e assim montando a redes colaborativas formadas por indústrias regionais, cooperativas, instituições públicas. Ainda, com destaque para a Instituição pública de reinserção social - mulheres apenas do canteiro de trabalhos vinculado à DIPRO/DEPEN/PR e instituições de ensino da rede pública e privada da região de Itajaí.

Há mudanças no perfil dos discentes, que antes eram passivos em suas atividades no IFSC ao passarem pelo processo (cuidam dos aspectos lúdicos, residuais e socioambientais de cada brinquedo, buscam solucionar os problemas, analisam a utilidade ou não para o ensino e ainda tentam promover a autoconscientização deles mesmos e dos seus cursistas) promovido pelo projeto tomam o protagonismo de suas atividades e ações envolvidas em diferentes grupos de trabalhos promovidos pela coordenação.

Outra dimensão do Projeto é a frequência em reuniões do grupo de extensão, que realiza reuniões para deliberar a respeito de ações, das parcerias atuais e futuras, busca construir mais redes colaborativas e sempre coloca como pauta a proliferação da conscientização sobre o tema socioambiental. Há nessas reuniões produção de conhecimento em rede de discentes, docentes e comunidade externa. Essas são as separadamente reuniões de STAFF com os grupos de pesquisa e de extensão, além das reuniões com todos os envolvidos. Essa antessala fortalece a reunião seguinte com o grande grupo gerando uma cultura escolar horizontal de produção de conhecimento inovador.

A transformação social ainda acontece com a nova postura profissional dos estudantes perante o conhecimento sistematizado em relação ao curso do IFSC com os integrantes do Projeto. Esses estudantes são destaque na compreensão prática nas demais disciplinas do seu próprio curso. Começam a refletir como construir e desenvolver jogos que resistem, duram e densos, assim incluindo contexto da fábrica e de equipamentos na busca do refinamento e o acabamento dos diferentes brinquedos. Esses alunos, geralmente, trazem variadas matérias tratadas em sala de aula para as reuniões devido à ampla abordagem socioambiental dos oceanos mundiais nos jogos.

Por fim, no semestre de 2018 realizou diferentes atividades de extensão. Destaco ações último período das diferentes edições realizadas, quando os benefícios e a geração de mudança da cultura escolar no IFSC diante das ações de participação em dois eventos externos: no 36º. Seminário de



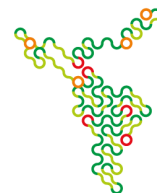
Extensão Universitária da Região Sul Extensão: Ação Transformadora e o 7º. Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. Projeto promoveu uma ação com várias escolas reunidas pelo grupo “Com Vida” na GERED e realizou uma parceria com os alunos da 7ª fase de design da UNIVALI (Balneário Camboriú - SC), visando reformular o designer em relação às questões visuais dos jogos. Outras parcerias formativas aconteceram com os Projetos do IFSC, ações educativas no colégio em Blumenau (SC), no qual ofereceu um curso de tear-manual para as mulheres do presídio de Itajaí (SC). Trabalhando com questões como: a problemática da ressocialização, da educação permanente e do tabu do trabalho feminino de presidiárias.

O questionário respondido em 2019 por 14 participantes do projeto aponta para as representações construídas pelos/as estudantes a cerca da sua experiência no Ensino Médio. Estes/as estudantes veem em sua participação no projeto de uma parte um espaço para pensarem seriamente nas questões do meio ambiente e de outra parte uma oportunidade para experimentarem ações de organização e de administração de compromissos que visam prepara-los para suas futuras atuações no mundo do trabalho (FAGIONATO, 2019). Além de sentirem-se parte da própria gestão do projeto, sendo convidados/as a avaliarem e pensarem sobre os rumos do projeto de extensão “De lixo a Bicho”.

Quando questionados/as sobre quais ações desempenharam no projeto que trouxeram uma oportunidade diferente para a sua vivência de estudantes do IFSC-Itajaí citaram: ensinar e criar, gincana, criação e designer de jogos, bem como a confecção das cartilhas explicativas, divulgação em redes sociais, ações de educação ambiental, visita ao presídio e escrita de artigos científicos e apresentação em seminários (FAGIONATO, 2019). Essas respostas evidenciam o quanto o “Projeto de Lixo a Bicho” proporcionou uma experiência escolar significativa e que aproximava estudantes e escola.

Conclusões

Os estudos sobre a evasão sugerem que as questões que levam um/uma estudante a evadir são de diversas ordens: escolares, econômicas, familiares, sociais, dentre outras. Há uma distância estatística entre os índices de infrequência e evasão no ensino médio das redes estadual e federal de Santa Catarina registradas no sistema APOIA. Algumas possibilidades de análise recaem nas diferenças existentes entre as duas redes no que diz respeito às situações sociais e subjetivas dos/as



estudantes e suas famílias, assim como nas estruturas físicas das escolas e também nos planos de carreira docente. Há a necessidade de mais pesquisas em relação a esta questão para que essas diferenças sejam compreendidas.

A microanálise realizada para esta pesquisa inicial sobre a ação educativa do “Projeto De Lixo a Bicho” e as representações dos/as estudantes participantes deste projeto revelou que estas práticas educativas aproximam os/as educandos/as da escola, promovendo experiências significativas para o momento presente de estudantes e para o momento futuro, conectando a escola com o mundo do trabalho.

Referências

APOIA. Relatório de Cadastros no Sistema APOIA no Ensino Médio das redes Estadual e Federal. Florianópolis, 2021.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**. IEA-USP. São Paulo, 1991. p.173-191.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Tabela de respostas do questionário aplicado aos estudantes do IFSC-Itajaí-SC, 2019.

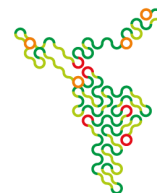
INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Resumo técnico – Censo da Educação Básica 2019a. Brasília, 2019 Disponível em: [resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf](#) Acesso em 01 ago 2021.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Resumo técnico do Estado de Santa Catarina – Censo da Educação Básica 2019b. Brasília, 2019 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-santa-catarina-2013-censo-da-educacao-basica-2019> Acesso em 06 ago. 2021

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, 2018 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf Acesso em: 31 jul 2021.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. **IPEA**. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf Acesso em: 24 jul 2021.

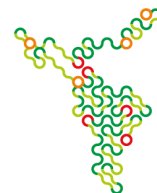
QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **SEDUC**. 2006 Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20->



%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf Acesso em: 24 jul 2021.

RIFFEL, Sonia Marmol.; MALACARNE, Vilmar. Evasão Escolar no Ensino Médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina – PR. **Dia a dia Educação**. 1998 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf> Acesso em: 23 jul 2021.

SECRETARIA do Estado da Educação de Santa Catarina. **Programa de Combate à Evasão Escolar – APOIA**. Florianópolis, s/d. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27209-programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia> Acesso em: 30 jul 2021.



UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE EM CONTEXTO BRASILEIRO

João Alberto Steffen Munsberg¹

Gilberto Ferreira da Silva²

Henri Luiz Fuchs³

Resumo: Esta reflexão tem como objetivo analisar a potencialidade do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de campo do tipo analítica, com abordagem qualitativa. A produção dos dados foi realizada em 2014, mediante aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, em 30 escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Na análise dos dados e discussão dos resultados utilizaram-se a técnica de análise temática de Gibbs e a análise discursiva bakhtiniana. Como ancoragem teórica, pressupostos de Walsh, dentre outros, alicerçaram a pesquisa. Prospectando significações e sentidos nos discursos das quatro instâncias educacionais – regulatória, discente, docente e teórica –, constatou-se que: a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil; o protagonismo juvenil oportuniza a preparação para a intervenção na realidade; a atuação crítica na sociedade transforma a realidade; protagonismo e intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade. Confirma-se, pois, que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Palavras-chave: Ensino médio. Protagonismo juvenil. Intervenção na realidade. Interculturalidade. Decolonialidade.

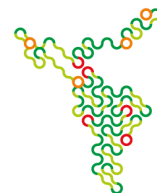
A pedagogical proposal from the perspective of decoloniality in the Brazilian context

Abstract: This reflection aims to analyze the potentiality of Polytechnic High School as a pedagogical proposal inscribed from the perspective of intercultural decolonizing education. Methodologically, this is analytical field research, with a qualitative approach. Data production was carried out in 2014, through a questionnaire application to 658 students and 30 teachers coordinating the Integrated Seminar, in 30 state public schools in Rio Grande do Sul. Gibbs' thematic analysis technique and bakhtinian discursive analysis were used in the data analysis and discussion of the results. As a theoretical anchor, Walsh's assumptions, among others, undertook the research. Prospecting meanings and meanings in the discourses of the four educational instances – regulatory, student, teaching and theoretical – it was found that: the pedagogical proposal of Polytechnic High School focuses on youth protagonism; youth protagonism provides opportunities for preparation for

¹ Doutor em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. prof.jasm@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil. gilberto.ferreira65@gmail.com

³ Doutor em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves/RS, Brasil. henriluizfuchs@yahoo.com.br



intervention in reality; critical performance in society transforms reality; protagonism and intervention in reality are presuppositions of interculturality; interculturality is a strategy for decoloniality. It is confirmed, therefore, that the pedagogical proposal of Polytechnic High School has the potential to be implemented from the perspective of decolonizing intercultural education.

Keywords: High school. Youth protagonism. Intervention in reality. Interculturality. Decoloniality.

Introdução

Este trabalho parte dos resultados da pesquisa que analisou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a qual vigorou de 2011 a 2014.

O campo da educação passa por constantes confrontos teóricos e metodológicos, cujos embates se agudizam à medida que a circulação de ideias se intensifica, ocorrendo rupturas e rompimento de fronteiras. Nesse sentido, para além da racionalidade moderna-colonial-antropocêntrica hegemônica, o momento atual no Brasil requer “olhares outros”.

É na perspectiva de um olhar outro – perspectiva decolonial⁴ – que este estudo é pensado. Em efeito, tem-se como objetivo refletir sobre a potencialidade da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

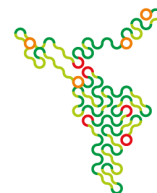
A pesquisa contempla enunciados de sujeitos em quatro instâncias educacionais – regulatória, discente, docente e teórica. Esses enunciados revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade.

Aportes teóricos

Aborda-se, aqui, a fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geopistêmico da investigação, isto é, pensar desde onde se vive. Questiona-se sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade.

Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” A colonialidade constitui-se no lado obscuro

⁴ A opção pelo uso do termo “decolonialidade” e derivações decorre do fato de o antepositivo *de* refletir com maior intensidade as noções de negação e de afastamento, separação e repulsa do que o prefixo *des*, este bastante enfraquecido devido ao vulgarismo de que se reveste atualmente, de modo especial no Brasil. Além disso, o termo também preserva o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais.



da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a) colonialidade do saber (conhecimento, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes); b) colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”); e c) colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares).

De outra parte, a decolonialidade configura-se como resposta a esse aparato de dominação sobre povos subalternizados. A decolonialidade situa-se no centro do cenário epistêmico e político, esfarelando a colonialidade mediante ações embasadas num “pensamento outro” – não simplesmente outro pensamento – um pensamento diferente e diferenciado geoepistemicamente, possibilitando condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizadas racialmente.

Em oposição à racionalidade colonial dominante,

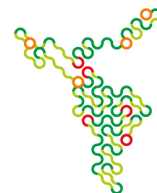
“pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro). (MUNSBURG, 2020, p. 66).

Assim, aposta-se em ações e práticas que contribuam para a decolonização do saber, do ser e do poder, tendo a interculturalidade como estratégia, aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir. Nesse sentido, a interculturalidade deve ser pensada como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005, p. 47).

É com base nesses pressupostos teóricos que se desenvolve a análise temática e discursiva em cada instância educacional, o que é apresentado, de forma abreviada em função do espaço disponível, na seção seguinte.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada, de abordagem qualitativa, analisou dados coletados em 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS). Foram aplicados questionários com questões fechadas e uma aberta



a 658 estudantes concluintes do ensino médio em 2014 e a 30 professores coordenadores do Seminário Integrado⁵, um de cada escola (MUNSBURG, 2015).

Para análise dos dados da pesquisa foram realizadas: a) análise documental, utilizando-se principalmente o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011); e b) análise dos relatos de estudantes e de professores, coletados por meio de questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2011; 2014).

A TAT constitui-se num método interpretativo, que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética. A partir da leitura dos textos (discursos), é elaborado um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões. Utilizando-se o critério semântico, os termos são classificados em categorias e subcategorias, definindo os temas, os quais serviram de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada instância – regulatória, discente, docente e teórica –, e que foram analisados conforme a ADB.

As instâncias educacionais situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa interatividade. O princípio dialógico, na visão bakhtiniana, ocupa centralidade no processo analítico, e, nesta investigação, articula-se com os conceitos basilares relacionados às pedagogias decoloniais, especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais).

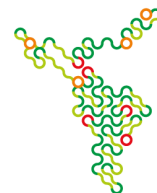
As narrativas evidenciadas pelos sujeitos arrolados nas instâncias dialógicas revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade.

Resultados e discussões

A estrutura organizativa da dialogia dos enunciados compreende o entrecruzamento de três códigos analíticos – protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade – em quatro instâncias educacionais, a saber: regulatória, discente, docente e teórica.

A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação

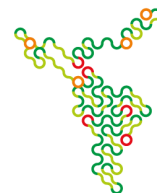
⁵ Seminário Integrado: eixo articulador e problematizador do currículo, tendo a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora das pesquisas, com enfoque crítico-investigativo.



Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de enunciado(s). No que concerne ao código analítico “protagonismo juvenil”, a instância regulatória defende que [...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que [...], priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6). Quanto à “intervenção na realidade”, a instância regulatória enfatiza o poder transformador da escola e a necessidade de mudança no fazer pedagógico, o que requer rupturas no constituído e aberturas para ações coletivas interdisciplinares como estratégias formativas dos sujeitos. Já no que se refere à “interculturalidade”, “[...] em diversas passagens o conceito está implícito, especialmente no que se refere à diversidade, ao respeito às diferenças, e, sobretudo, à ênfase dada para o protagonismo juvenil e para a preparação para intervenção na realidade.” (MUNSBURG, 2020, p. 110). Ressalte-se que interculturalidade pressupõe práticas e ações educativas voltadas às diversidades, as quais são afirmadas nos princípios fundantes do Ensino Médio Politécnico.

A instância discente abarca enunciados extraídos de relatos de estudantes – questão aberta do questionário – acerca de uma situação de aprendizagem. O “protagonismo juvenil” é percebido especialmente no conjunto de práticas político-cidadãs, propiciando aos educandos – mediante a realização de pesquisa socioantropológica local – a compreensão da realidade e preparando-os para a intervenção nessa realidade. A participação dos jovens é perceptível em discursos de valorização de projetos, como se percebe no seguinte relato: “FALA JUVENTUDE. Através deste projeto, como o próprio nome diz, os alunos tiveram voz e puderam interagir dentro da escola. Foi muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente de um projeto tão enriquecedor de conhecimento.” (MUNSBURG, 2020, p. 101). O código “intervenção na realidade” abrange diversas práticas pedagógicas relacionadas a projetos que contribuem para a formação dos educandos. Os estudantes citam projetos que envolvem conhecimento e compreensão da realidade, interação com pessoas de diferentes segmentos sociais e conscientização sobre respeito aos outros e à diversidade. Já a “interculturalidade” está presente em diversas práticas pedagógicas, especialmente nas que envolvem projetos interdisciplinares. “Integração social, respeito às diferenças, convivência na diversidade, trabalho em equipe, compreensão da interdependência dos sujeitos, aprender a ser e a conviver são contribuições de práticas interculturais para a formação integral dos estudantes.” (MUNSBURG, 2015, p. 136).

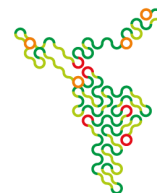
A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores



do Seminário Integrado. O código “protagonismo juvenil” é ressaltado pelos docentes, destacando ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, especialmente no espaço do Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo, visando a transformação da realidade. Atividade inserida no “[...] projeto vivencial, envolvendo pesquisas socioantropológicas, contextualização dos conteúdos, ações educativas de respeito às diversidades, ações solidárias e atuação comunitária” (MUNSBERG, 2020, p. 103-104) confirma o protagonismo dos estudantes. Quanto à “intervenção na realidade”, os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar no Seminário Integrado propiciam importantes ações formativas, possibilitando aos jovens o conhecimento da realidade social da comunidade. O código “interculturalidade” é evidenciado especialmente em projetos que compreendem pesquisas socioantropológicas de caráter comunitário, envolvendo toda a comunidade escolar, ressaltando-se a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania, como sujeitos críticos e participativos.

A instância teórica compreende conceitos e/ou pressupostos teóricos de pensadores latino-americanos, com ênfase na interculturalidade. Nesse campo investigativo ganha relevância o pensamento e as concepções de Catherine Walsh. Para a pesquisadora, a interculturalidade é estratégia ética, política e epistêmica de resistência à colonialidade, implicando processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro” e de uma sociedade “outra”. Interculturalidade é central para a construção de um pensamento crítico “outro”, de/desde outro modo. (WALSH, 2005). A interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade via educação. Nesse sentido, educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais e o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos. Constata-se, pois, que os pressupostos e conceitos estruturantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico qualificam-na na perspectiva de proposta de educação intercultural e decolonizadora.

E aqui é mister indicar que decolonizar a educação passa pela decolonização dos currículos, tanto na educação básica quanto na academia. O pesquisador Henri Fuchs constatou que um currículo de formação decolonial parte de fundamentos e princípios epistemológicos outros. “Esse currículo é composto por uma dinâmica flexível, intercultural, que busca a emancipação dos sujeitos por meio



da inter(trans)disciplinaridade possível através da docência mediadora e partilhada com a comunidade por meio de metodologias dialógicas e horizontais.” (FUCHS, 2019, 12-13). Diante de tal constatação, é fundamental que a academia ultrapasse as fronteiras da racionalidade moderna/colonial, promovendo uma formação outra – decolonial –, que valorize as experiências de povos e culturas segundo os pressupostos da interculturalidade e da pluriversalidade.

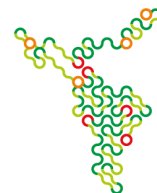
Em fechamento do anterior, educação intercultural decolonizadora implica formar cidadãos para intervir e transformar a realidade.

Considerações finais

Com apoio teórico em pensadores latino-americanos e metodológico em Gibbs e Bakhtin, a reflexão focou-se nos códigos analíticos protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas – regulatória, discente, docente e teórica.

O código analítico “protagonismo juvenil” ocupa centralidade na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, isto é, na instância regulatória. Esta propõe uma educação em que o estudante encontre, na escola, um espaço de acolhimento para suas demandas, sendo protagonista no processo de aprendizagem. Relatos de estudantes (instância discente) e de professores responsáveis pelo Seminário Integrado (instância docente) confirmam a relevância do protagonismo no processo educativo. A participação em projetos de iniciativa dos estudantes é destacada por ambas as instâncias. Do ponto de vista dos especialistas (instância teórica), o protagonismo é percebido no contexto da interculturalidade e da decolonização do saber. Interculturalizar e decolonizar implica ações para mudar a realidade.

O segundo código analítico, “intervenção na realidade”, dialoga com protagonismo, pois requer ação. A instância regulatória preconiza a pesquisa como princípio pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa socioantropológica propicia ao estudante a compreensão da realidade. Corroborando com tal propósito, os projetos interdisciplinares desenvolvidos por estudantes (instância discente), sob a mediação de professores (instância docente), resultam em práticas formativas e ações político-cidadãs em prol da comunidade local. De outra parte, estudos de pensadores decoloniais (instância teórica) defendem a necessidade de ações concretas em todos os campos para transformar a realidade.



Já o código analítico “interculturalidade” emerge articulado com os demais, uma vez que interculturalizar implica conhecer e compreender a realidade, para intervir nela e transformá-la. Vários princípios da proposta do Ensino Médio Politécnico (instância regulatória) – especialmente contextualização como fenômeno histórico e conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade –, inscrevem-se nessa direção. E tudo isso é ratificado pelas instâncias discente e docente, visto que os anseios juvenis encontram eco nos propósitos formativos e nos projetos pedagógicos realizados. Selando a questão, os pensadores decoloniais (instância teórica) clamam por ações efetivas no campo educacional, o que requer mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia, ultrapassando barreiras epistêmicas.

Uma proposta pedagógica decolonizadora rompe com os paradigmas da racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder).

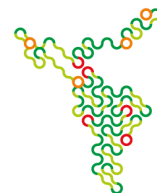
O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural decolonizadora via atuação para transformação da realidade; e d) a interculturalidade constitui-se em estratégia fundamental para a decolonização da educação. Confirma-se, assim, a potencialidade do Ensino Médio Politécnico como proposta decolonizadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2019.



GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

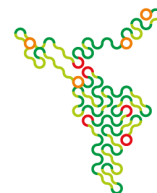
MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/36'111'141>. Acesso em: 03 mar. 2016.



UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: O DESAFIO DO CUMPRIMENTO DA META 3 DO PNE

Danielly Samara Besen - MPSC¹
João Luiz de Carvalho Botega- MPSC²
Volmir Zolet da Silva Junior³

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama do cumprimento da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) nas mesorregiões de Santa Catarina, entre 2015 e 2018, já que os dados são divulgados pelo INEP por estado. O PNE, instituído pela Lei Federal n. 13.005/2014, com vigência de 10 anos, define metas e estratégias para todos os níveis de ensino e visa efetivar os objetivos constitucionais da educação, no que diz respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A Meta 3 do PNE estipula não só que o atendimento à população de 15 a 17 anos deveria ter sido universalizado até 2016, mas também que, em dez anos, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio deverá ser de 85%. O procedimento metodológico consistiu no cálculo da estimativa populacional dos adolescentes de 15 a 17 anos residentes nos municípios catarinenses, a partir da atualização dos dados do Censo Populacional de 2010, e no cruzamento das matrículas no Ensino Médio, em cada município, nessa faixa etária, presentes nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica divulgadas anualmente pelo INEP. Conforme o levantamento realizado em Santa Catarina, a taxa de atendimento líquida, ou seja, o número de matrículas na idade recomendada no Ensino Médio, passou de 57,7% (2015) para 66,4% (2018), o que ainda está distante da meta traçada no PNE. Isto posto, foi possível visualizar que o maior número de estudantes fora do Ensino Médio está na mesorregião do Vale do Itajaí.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; universalização do Ensino Médio; escola obrigatória; meta 3 do PNE.

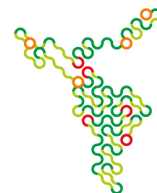
Secondary Education to everyone in Santa Catarina: the challenge of meeting PNE's 3rd Goal

The objective of the study is to present an overview about the implementation of the 3rd Goal of the National Education Plan (PNE) in the mesoregions of Santa Catarina, between 2015 and 2018, according to the data released by INEP by state. The PNE, established by Federal Law n. 13.005/2014, valid for 10 years, defines goals and strategies for all levels of education and aims to implement the

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc. Pedagoga no Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público de Santa Catarina - CIJ/MPSC.

² Mestre em Ciência Jurídica na Universidade do Vale do Itajaí - Univali. Promotor de Justiça no Ministério Público do Estado de Santa Catarina, atualmente ocupando o cargo de Coordenador do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude - CIJ/MPSC. Coordenador da Comissão Permanente da Infância e Juventude -COPEIJ, vinculada ao Grupo Nacional de Direitos Humanos do Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais -CNPJ. Integra o GT SINASE, o GT da Convivência Familiar e Comunitária e o GT Conselho Tutelar do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP).

³ Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Assessor de Gabinete no Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público de Santa Catarina - CIJ/MPSC.



constitutional objectives of education, with regard to the full development of the person; their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for work. The 3rd Goal of the PNE stipulates not only that the service should have been provided to everyone aged 15 to 17 years by 2016, but also that, in ten years, the net enrollment rate in secondary education should be 85%. The methodological procedure consisted of calculating the estimated population of teens aged 15 to 17 years living in Santa Catarina's municipalities, based on the update of the 2010 Population Census data, and the crossing of enrollments in high school, in each municipality, in this age group, present in the Statistical Synopsis of Basic Education released annually by INEP. According to the survey carried out in Santa Catarina, the net attendance rate, that is, the number of enrollments at the recommended age in high school, went from 57.7% (2015) to 66.4% (2018), which is still far from the goal outlined in the PNE. That said, it was possible to see that the largest number of students out of high school is in the mesoregion of Vale do Itajaí.

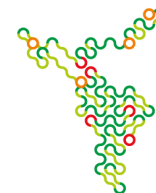
Keywords: National Education Plan; secondary education to everyone; compulsory school; 3rd Goal of the PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal n. 13.005/2014, com vigência de 10 anos, define diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis de ensino e visa efetivar os objetivos constitucionais da educação, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, art. 205). A meta 3 do PNE estipula não só que o atendimento à população de 15 a 17 anos deveria ter sido universalizado até 2016, mas também que, em dez anos, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio deverá ser de 85%. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar um panorama do cumprimento da meta 3 do PNE nas mesorregiões de Santa Catarina entre 2015, ano de aprovação do Plano Estadual de Educação e primeiro ano de vigência do PNE, até 2018.

Importante destacar que este trabalho integra parte das ações do Plano Geral de Atuação (PGA) do Ministério Público de Santa Catarina para o biênio 2020-2021. É objetivo do PGA, na área da defesa dos direitos e garantias infantojuvenis,

Acompanhar e monitorar a execução das metas e estratégias dos Planos Estadual e Municipais de Educação passíveis de levantamento estatístico e fornecer suporte material e teórico às Promotorias de Justiça da Infância e Juventude para, de forma resolutive, privilegiar a vinculação orçamentária das metas e estratégias dos planos de educação no orçamento público e aperfeiçoar a gestão e o planejamento da política educacional⁴.

⁴ Disponível em: <<https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5138#page=62>> Acesso em: 10 de ago. 2021.



A oferta do ensino médio, conforme determinação da Constituição Federal, é de responsabilidade dos estados. O Plano Estadual de Educação (Lei n. 16.794/2015), respeitando o previsto no plano nacional, também determinou que o atendimento escolar à população de 15 a 17 anos deveria ter sido universalizado até 2016. Mas, determinou que a taxa líquida no ensino médio correspondesse a 90% das matrículas desse grupo populacional.

A obrigatoriedade de matrícula e frequência ao ensino médio é relativamente recente, data da aprovação da Emenda Constitucional n. 59 de 2009. De acordo com a Carta Magna, o ensino é obrigatório dos quatro aos dezessete anos, assegurando, inclusive, a oferta para os que não tiveram acesso na idade recomendada (Art. 208, inciso I). Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), o ensino médio, com duração mínima de três anos, é a etapa final de educação básica e tem como finalidade: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental a fim de possibilitar o prosseguimento nos estudos; o preparo para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento da formação ética e intelectual do estudante; a proporcionar a compreensão dos fundamentos tecno-científicos dos processos produtivos, relacionado, em cada disciplina do currículo escolar, a relação entre a teoria e a prática (art. 35).

A obrigatoriedade de frequência ao ensino médio e o desafio de democratizar o acesso à escolarização obrigatória, no entanto, ainda são muitos. “A defasagem entre os dispositivos legais que asseguram a escola compulsória e a frequência efetiva da população escolar ainda é significativa” (VIDAL, 2013, p. 14). Conforme alerta Anne-Maire Chartier (2013, p. 427), se o estado define os limites da escola obrigatória, “seu único dever é abrir escolas gratuitas em todo o país”. O segundo relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação publicados pelo INEP mostra, no entanto, que no estado de Santa Catarina, 76,5% dos adolescentes de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio ou já haviam terminado a educação básica. Tal número significou em 2018, ano de divulgação do relatório, um avanço de 4,8% em relação ao ano de 2012, quando a taxa era de 71,7%. Os cálculos do INEP tomam como base os dados da PNAD contínua.

Mais do que os dados referentes ao estado de Santa Catarina, nosso objetivo era compreender como esses números se refletem em cada município e qual mesorregião do estado apresenta os maiores índices de adolescentes fora da escolaridade recomendada para o ensino médio. Para tanto, foi realizado, pela equipe de estatísticos do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC), o cálculo da estimativa populacional dos adolescentes de 15 a 17 anos residentes no

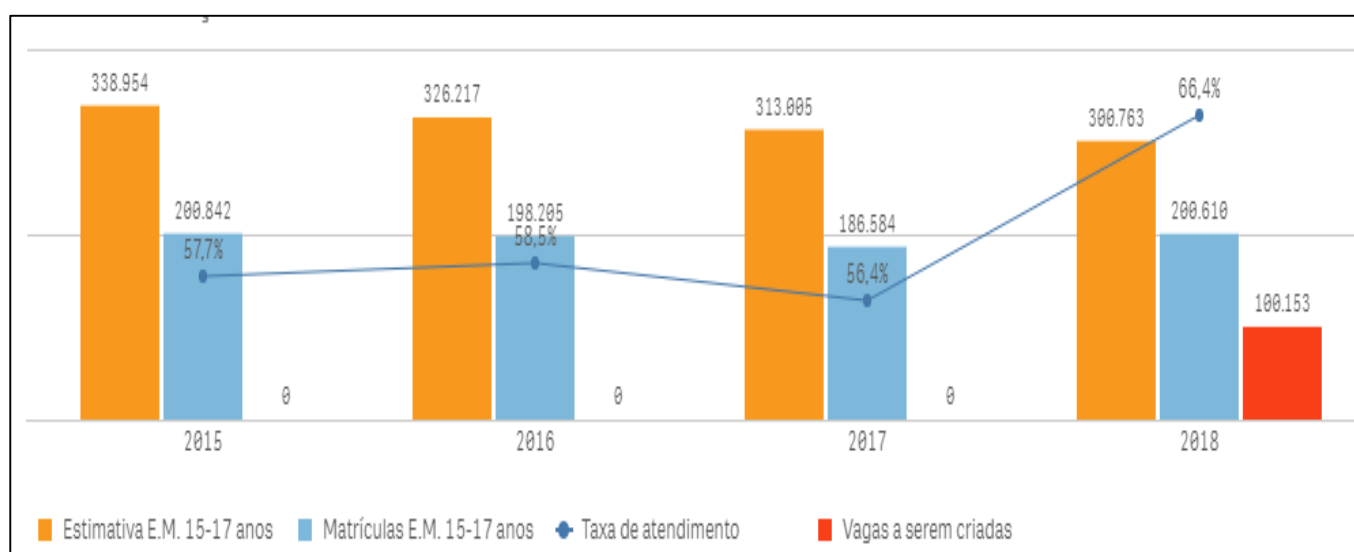


território catarinense, a partir da atualização dos dados do Censo Populacional de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números de matrículas foram obtidos a partir dos dados apresentados pelo Censo Escolar, compilados nas Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para cada Município, dos anos de 2015 a 2018.

Dessa forma, a confrontação dos dados populacionais com o número de matrículas permitiu obter a taxa líquida de atendimento no ensino médio em cada município catarinense. Conforme o levantamento realizado, em Santa Catarina, a taxa de atendimento líquida, ou seja, o número de matrículas na idade recomendada no Ensino Médio, passou de 57,7%, em 2015, para 66,4% em 2018, ainda distante da meta traçada no PNE. Tais números representam um déficit de 100 mil adolescentes de 15 a 17 anos fora do Ensino Médio. No ano de 2018, a população estimada é de 300.763 adolescentes residentes em Santa Catarina. Desse total, 200.610 estavam matriculados no Ensino Médio; 297 nos anos iniciais do ensino fundamental; 48.899 nos anos finais do ensino fundamental; 10.713 na educação de jovens e adultos; 1.429 na educação profissional e 879 na educação superior. O que representa uma taxa de atendimento escolar da população de 15 a 17 anos de 83,38%. Em números absolutos, 37.924 adolescentes estão fora da escola.

A Figura 1 ilustra a evolução das matrículas no ensino médio de 2015 a 2018:

Figura 1 - Evolução das matrículas no Ensino Médio em Santa Catarina de 2015 a 2018

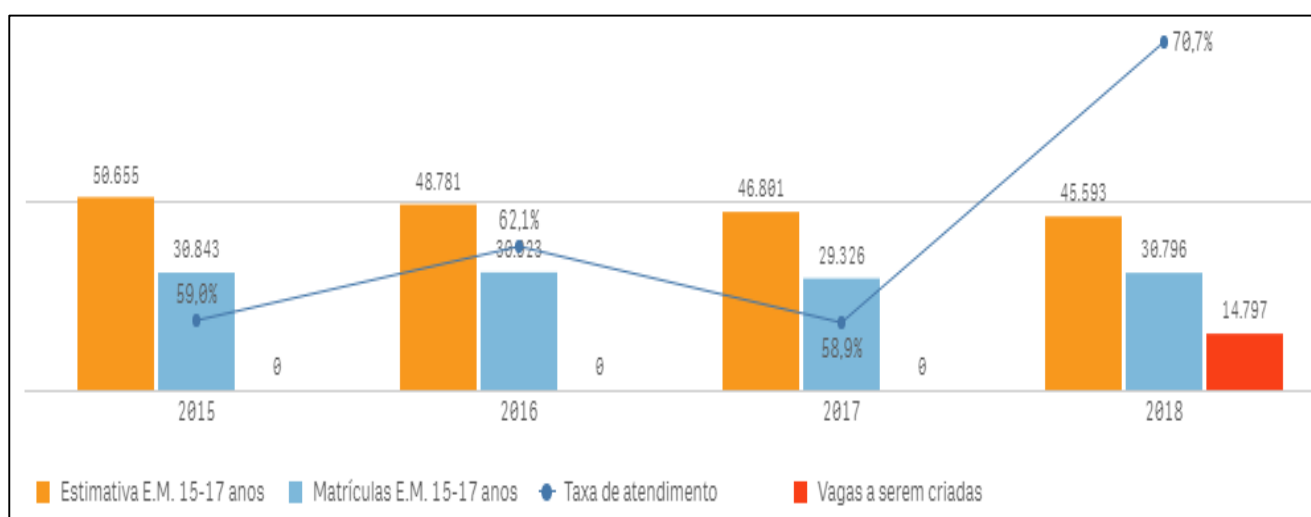


Fonte: <https://sense.mpssc.mp.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>



A partir dos dados estaduais, partimos para a análise por mesorregião. A Grande Florianópolis⁵, a população estimada passou de 50.655 adolescentes de 15 a 17 anos em 2015, para 45.593 em 2018. No mesmo período, a taxa de atendimento líquida aumentou de 59% para 70,7%. Tal aumento, contudo, não pode ser atribuído a uma ampliação na oferta de vagas, mas há um decréscimo no número populacional, conforme Figura 2. Das seis mesorregiões do estado, a Grande Florianópolis é que apresenta a maior taxa de atendimento no ensino médio para a idade recomendada.

Figura 2– Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Grande Florianópolis (2015-2018)

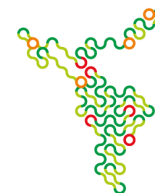


Fonte: <https://sense.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

A mesorregião do Norte Catarinense é constituída por 26 municípios⁶ com uma população de estimada, para o ano de 2015, de 68.152 adolescentes de 15 a 17 anos. No intervalo de quatro anos, a taxa líquida de atendimento sofreu um acréscimo de 10%; alcançando 66%. Tal como na mesorregião da Grande Florianópolis, o aumento na taxa deve-se a uma redução populacional, a

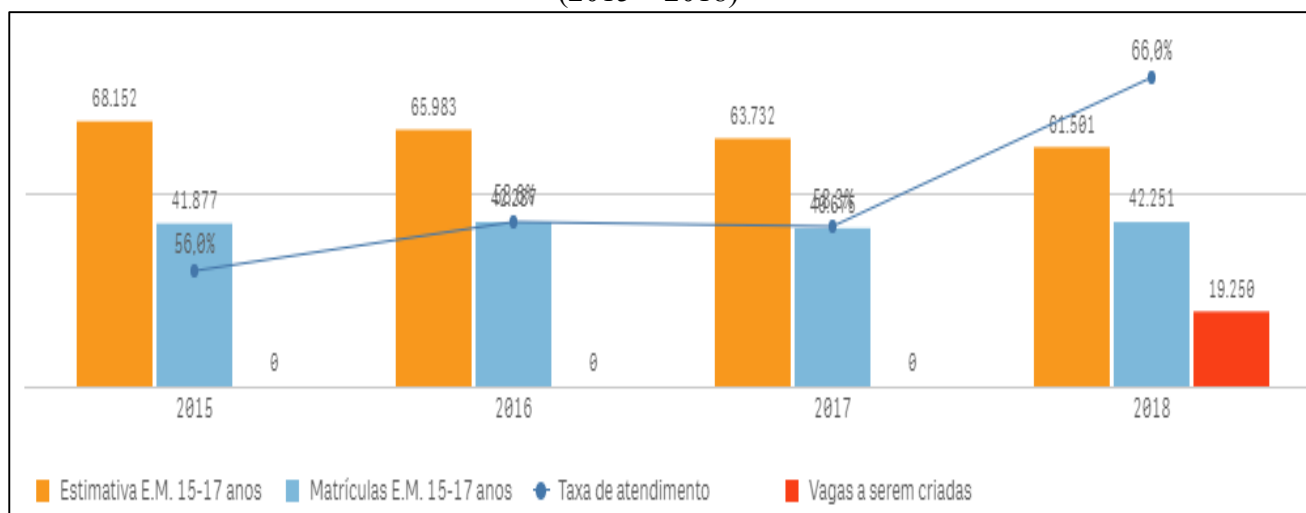
⁵ Municípios de Angelina, Canelinha, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista, Tijucas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara, Águas Mornas, Alfredo Wagner, Anitópolis, Rancho Queimado e São Bonifácio.

⁶ Municípios de Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Irineópolis, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva, Porto União, Santa Terezinha, Timbó Grande, Três Barras, Campo Alegre, Rio Negrinho, São Bento do Sul, Araquari, Balneário Barra do Sul, Corupá, Garuva, Guaramirim, Itapoá, Jaraguá do Sul, Joinville, Massaranduba, São Francisco do Sul e Schoeder.



população passou em 2018 para 61.501 habitantes de 15 a 17 anos. Houve um aumento de 374 matrículas no período analisado.

Figura 3– Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião do Norte Catarinense (2015 – 2018)



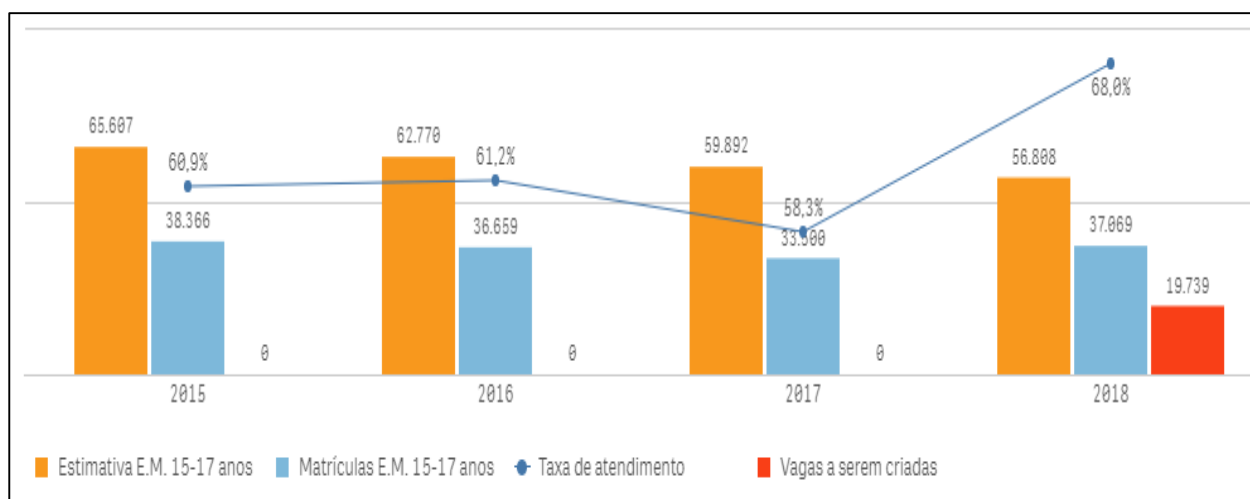
Fonte: <https://sense.mpsc.mp.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

A mesorregião do Oeste Catarinense é a que possui o maior número de municípios, totalizando 118⁷. Os dados confirmam o constatado nas mesorregiões da Grande Florianópolis e do Norte Catarinense. O aumento da taxa líquida de atendimento no Ensino Médio não está relacionado a um esforço do poder público na ampliação de vagas, mas a redução da população. No caso, a população estimada passou de 65. 607, em 2015, para 56.808 em 2018. A taxa líquida de atendimento passou de 60,9% para 68% no mesmo período, com uma redução de 1.297 matrículas.

⁷ Municípios de Abelardo Luz, Água Doce, Águas de Chapecó, Águas Frias, Alto Bela Vista, Anchieta, Arabutã, Arroio Trinta, Arvoredo, Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Bom Jesus, Bom Jesus do Oeste, Caçador, Caibi, Calmon, Campo Erê, Capinzal, Catanduvas, Caxambu do Sul, Chapecó, Concórdia, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Coronel Martins, Cunha Porã, Cunhataí, Descanso, Dionísio Cerqueira, Entre Rios, Erval Velho, Faxinal dos Guedes, Flor do Sertão, Formosa do Sul, Fraiburgo, Galvão, Guaraciaba, Guarujá do Sul, Guatambu, Herval d'Oeste, Ibiam, Ibicaré, Iomerê, Ipira, Iporã do Oeste, Ipuçu, Ipumirim, Iraceminha, Irani, Irati, Itá, Itapiranga, Jaborá, Jardinópolis, Joaçaba, Jupiá, Lacerdópolis, Lajeado Grande, Lebon Régis, Lindóia do Sul, Luzerna, Macieira, Maravilha, Marema, Matos Costa, Modelo, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Novo Horizonte, Ouro, Ouro Verde, Paial, Palma Sola, Palmitos, Paraíso, Passos Maia, Peritiba, Pinhalzinho, Pinheiro Preto, Piratuba, Planalto Alegre, Ponte Serrada, Presidente Castello Branco, Princesa, Quilombo, Rio das Antas, Riqueza, Romelândia, Saltinho, Salto Veloso, Santa Helena, Santa Terezinha do Progresso, Santiago do Sul, São Bernardino, São Carlos, São Domingos, São João do Oeste, São José do Cedro, São Lourenço do Oeste, São Miguel da Boa Vista, São Miguel do Oeste, Saudades, Seara, Serra Alta, Sul Brasil, Tangará, Tigrinhos, Treze Tílias, Tunápolis, União do Oeste, Vargem Bonita, Videira, Xanxerê, Xavantina, Xaxim.



Figura 4– Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião do Oeste Catarinense
(2015-2018)



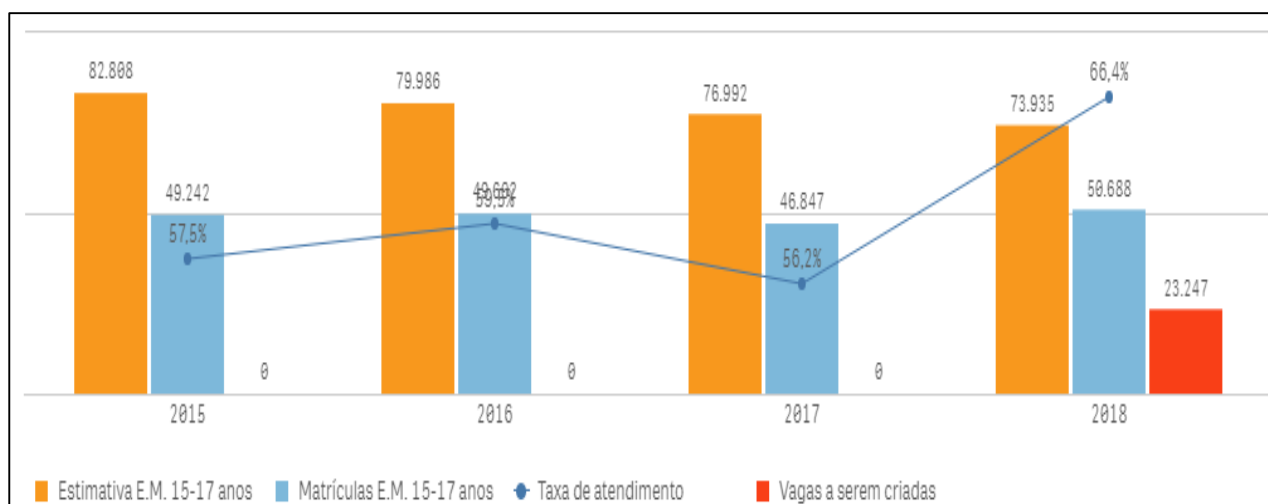
Fonte: <https://sense.mpsc.mp.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

A mesorregião que concentra a maior população é a do Vale do Itajaí⁸. Assim como nas demais mesorregiões, há um decréscimo populacional: em 2015, eram 82.808, já no ano de 2018, residiam na região 73.935 adolescentes de 15 a 17 anos. A taxa de atendimento líquida, no entanto, sofreu um acréscimo de 10%, atingido o patamar de 66,4%. Não há uma variação considerável no número de matrículas, houve a ampliação de 1.446 vagas.

⁸ Agronômica, Aurora, Braço do Trombudo, Dona Emma, Ibirama, José Boiteux, Laurentino, Lontras, Mirim Doce, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Rio do Campo, Rio do Oeste, Rio do Sul, Saleté, Taió, Trombudo Central, Vitor Meirelles, Witmarsum, Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Luiz Alves, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio, Timbó, Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Barra Velha, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha, Porto Belo, São João do Itaperiú, Agrolândia, Atalanta, Chapadão do Lageado, Imbuia, Ituporanga, Petrolândia, Vidal Ramos.



Figura 5 -Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião do Vale do Itajaí (2015-2018)



Fonte: <https://sense.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

A mesorregião Serrana⁹ é a que concentra a menor população: em 2018, eram 20.336 adolescentes. A taxa líquida de atendimento, que, no ano de 2015, era de 50,1%, passou para 61,2% em 2018. O quadro de vagas se manteve praticamente do mesmo, a população, contudo, também sofreu uma redução, conforme Figura 6:

⁹ Municípios de Abdon Batista, Brunópolis, Campos Novos, Curitibaanos, Frei Rogério, Monte Carlo, Ponte Alta, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília, São Cristóvão do Sul, Vargem, Zortéa, Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Celso Ramos, Cerro negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Pánel, Palmeira, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici, Urupema.

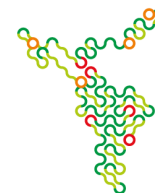
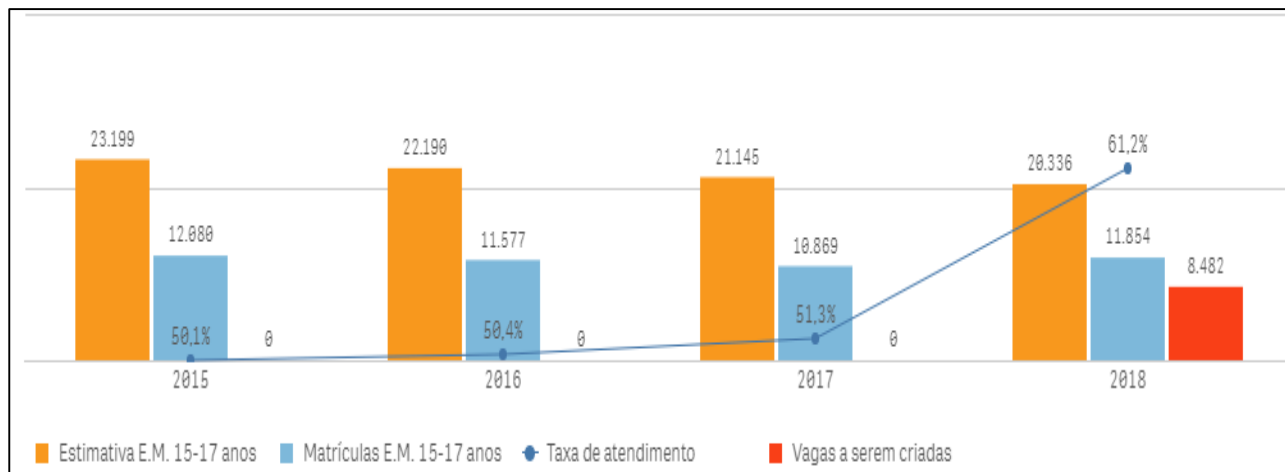


Figura 6 -Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião Serrana (2015-2018)



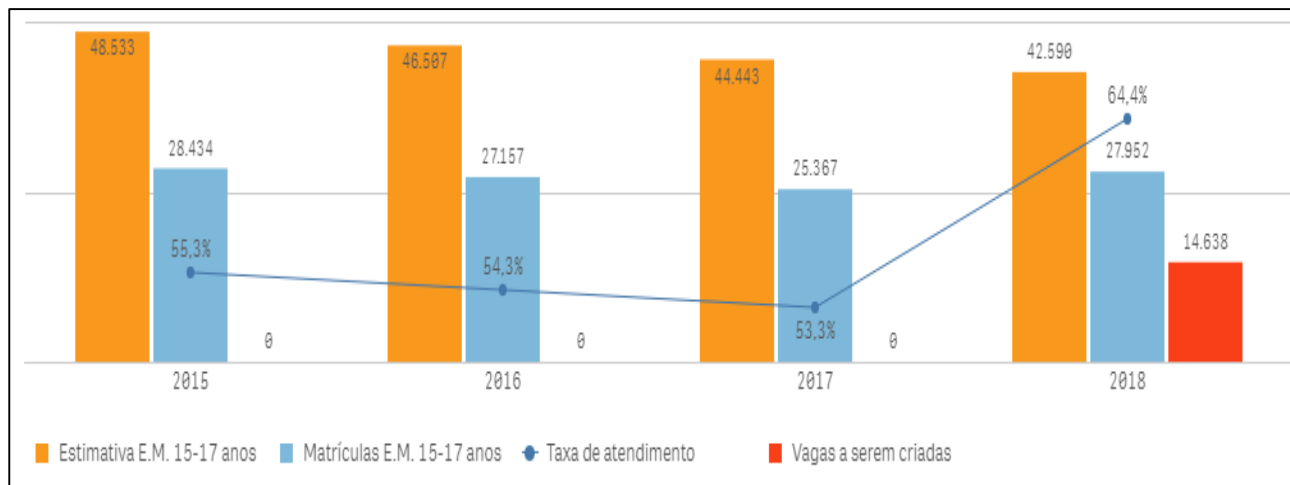
Fonte: <https://sense.mpsc.mp.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94acd/state/analysis>

Por fim, na mesorregião Sul¹⁰, a taxa líquida de atendimento da população de 15 a 17 anos no ensino médio foi de 64,4% no ano de 2018, um acréscimo de 9,1% com relação a 2015, quando a taxa era de 55,3%. Também se verifica um decréscimo populacional; de 48.533 habitantes em 2015 para 42.590 no ano de 2018.

¹⁰ Municípios de Armazém, Braço do Norte, Capivari de Baixo, Garopaba, Grão-Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Orleans, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio, Tubarão, Balneário Rincão, Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Lauro Müller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Siderópolis, Treviso, Urussanga, Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbó do Sul, Turvo.



Figura 7 - Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião Sul (2015-2018)

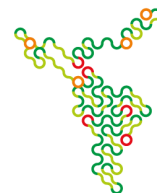


Fonte: <https://sense.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

Considerações

Trata-se de um estudo preliminar, com enfoque quantitativo, é preciso aprofundar a análise para questões que envolve a permanência de jovens na escola obrigatória. Nesse sentido, Chartier faz um alerta importante: “O fracasso não pode ser suprimido em uma instituição que “classifica”, pelo simples fato de que o tempo da instrução é coletivamente limitado, quando os ritmos de aprendizagem variam de um indivíduo a outro” (CHARTIER, 2013, p. 435).

No desafio para universalizar o acesso à escolarização dos adolescentes no território catarinense é preciso intensificar a busca ativa. A busca ativa é definida pela UNICEF como “uma estratégia de mobilização social [...] capaz de alcançar as pessoas que não conseguem ter seus direitos respeitados e, por consequência, não têm acesso aos serviços públicos de diversas áreas [...]” (PERES; BAUER, 2017). Trata-se de uma reorganização na oferta dos serviços públicos; não é a família que se desloca até instituição escolar, mas a escola que vai em busca das crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória (dos 4 aos 17 anos), ou seja, é “inverter o sentido da rota: se o cidadão, por diversas razões e fatores, não vai até o Estado, o Estado [...] [vai] até ele” (PERES; BAUER, 2017). Para a efetividade de tal estratégia, a articulação da rede de proteção à criança e ao adolescente é fundamental, notadamente, com a Assistência Social, a Saúde e o Conselho Tutelar que, por vezes, conhecem melhor o território do município que o adolescente reside e estuda.



Da mesma forma, faz necessária a articulação entre os sistemas de ensino municipais e estadual. Tendo em vista a inexistência de um Sistema Nacional de Educação, como o Sistema Único de Saúde (SUS) ou com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o que pode dificultar a identificação dos estudantes que terminam o Ensino Fundamental na rede pública municipal e não realizam a matrícula na rede pública estadual.

Para finalizar, é preciso investir na formação de professores (Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE), pois uma educação de qualidade não se restringe a garantia do acesso dos estudantes à escola obrigatória. É necessário, do mesmo modo, um planejamento articulados de todas as metas do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação e dos Planos Municipais de Educação.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. Paradoxos da obrigatoriedade escolar. In: VIDAL, Diana Gonçalves. SÁ, Elizabeth Figueiredo de. GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. (org.) **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. EdUFMT, 2013. p.421-438.

PERES, Andréia; BAUER, Marcelo. **Busca ativa escolar**. Brasília, DF: Instituto TIM: Conjemas: Undime, 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-metodologiasocial-e-a-ferramenta-tecnologica.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019

VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL, Diana Gonçalves. SÁ, Elizabeth Figueiredo de. GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. (org.) **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. EdUFMT, 2013. p. 11-20.