

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.

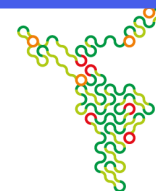
A pedagogical proposal from the perspective of decoloniality in the Brazilian context

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.

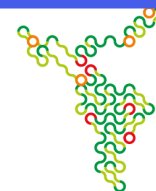
A pesquisa contempla enunciados de sujeitos em quatro instâncias educacionais – regulatória, discente, docente e teórica. Esses enunciados revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade.

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 (subjektividades, 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, esfurelando a colonialidade mediante ações embasadas num “pensamento outro” – não simplesmente outro pensamento – um pensamento diferente e diferenciado geopistemologicamente, possibilitando condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizados racialmente.

Em oposição à racionalidade colonial dominante,

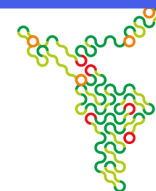
“pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu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

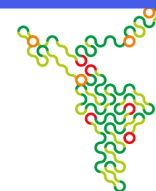
As narrativas evidenciadas pelos sujeitos arrolados nas instâncias dialógicas revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade.

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

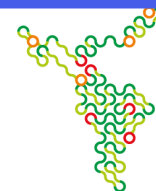
⁵ Seminário Integrado: eixo articulador e problematizador do currículo, tendo a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora das pesquisas, com enfoque crítico-investigativo.



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).

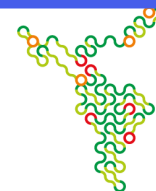
A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores



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” (MUNSBURG, 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.

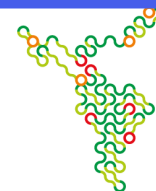
Em fechamento do anterior, educação intercultural decolonizadora implica formar cidadãos para intervir e transformar a realidade.

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).

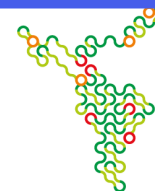
O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação 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

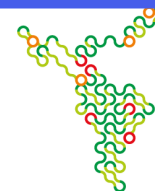
¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc. Pedagoga no Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público de Santa Catarina - CIJ/MPSC.

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.



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



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.

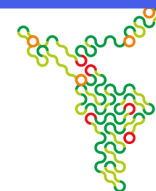
Importante destacar que este trabalho integra parte das ações do Plano Geral de Atuação (PGA) do Ministério Público de Santa Catarina para o biênio 2020-2021. É objetivo do PGA, na área da defesa dos direitos e garantias infantojuvenis,

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 resolutiva, 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.



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

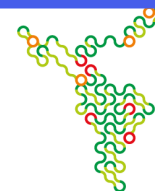


A oferta do ensino médio, conforme determinação da Constituição Federal, é de responsabilidade dos estados. O Plano Estadual de Educação (Lei n. 16.794/2015), respeitando o previsto no plano nacional, também determinou que o atendimento escolar à população de 15 a 17 anos deveria ter sido universalizado 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

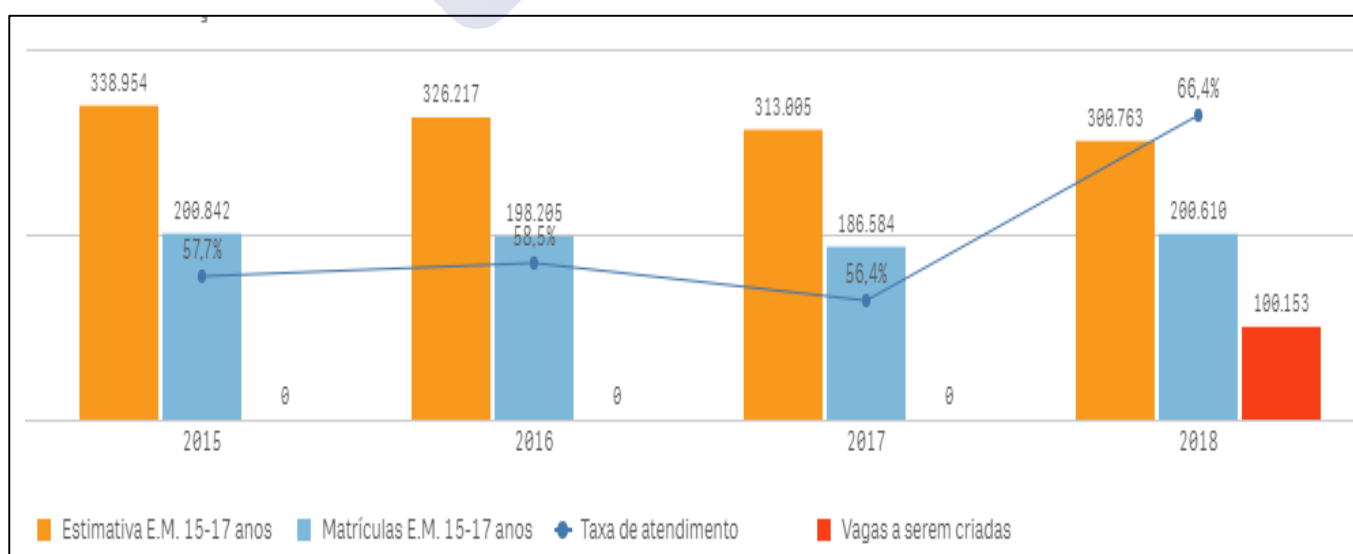


território catarinense, a partir da atualização dos dados do Censo Populacional de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números de matrículas foram obtidos a partir dos dados apresentados pelo Censo Escolar, compilados nas Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional 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

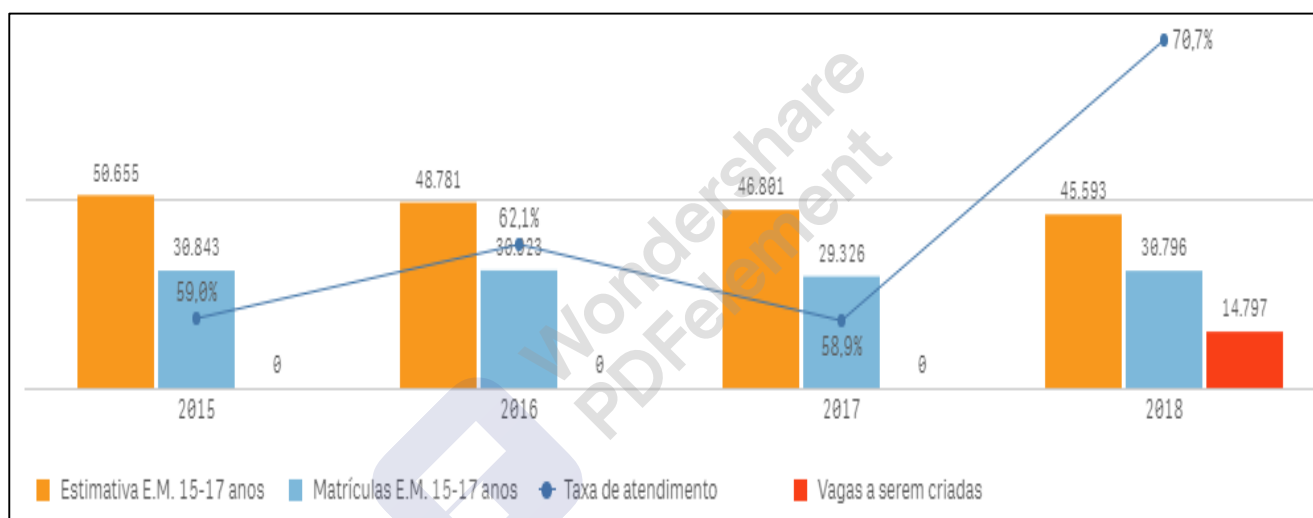


Fonte: <https://sense.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>



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

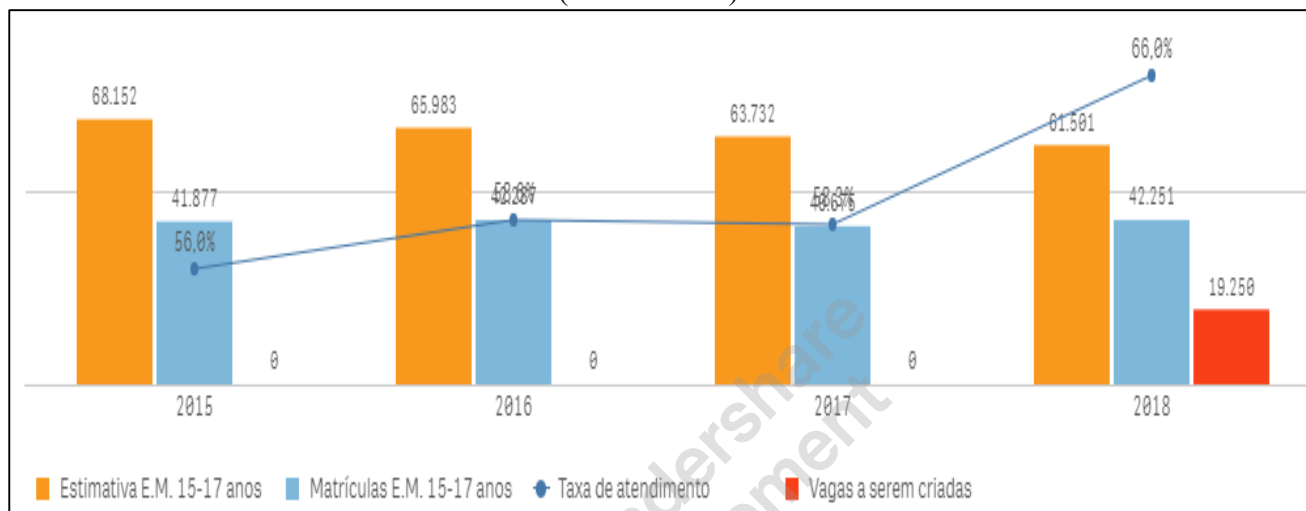
⁵ Municípios de Angelina, Canelinha, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista, Tijucas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara, Águas Mornas, Alfredo Wagner, Anitópolis, Rancho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



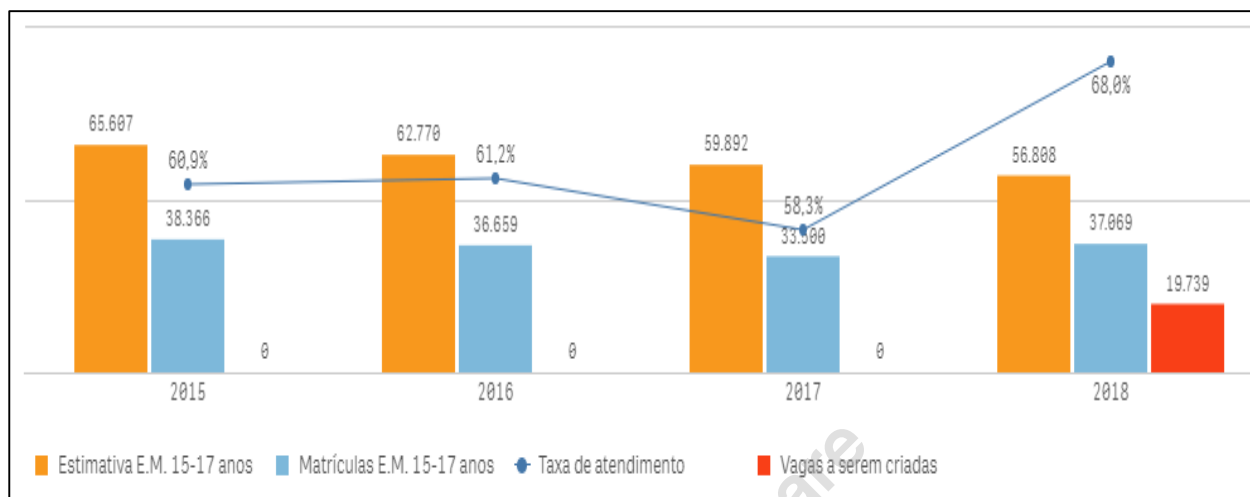
Fonte: <https://sense.mpsc.mp.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

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, Vargeão, 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.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94acd/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.

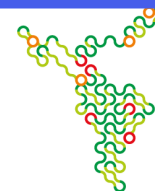
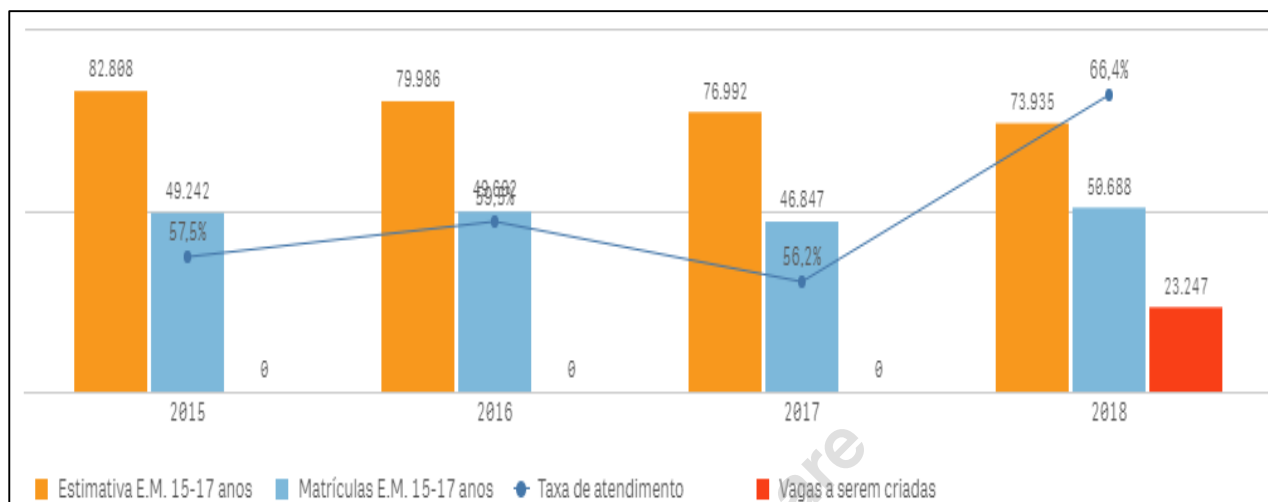


Figura 5 -Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião do Vale do Itajaí (2015-2018)



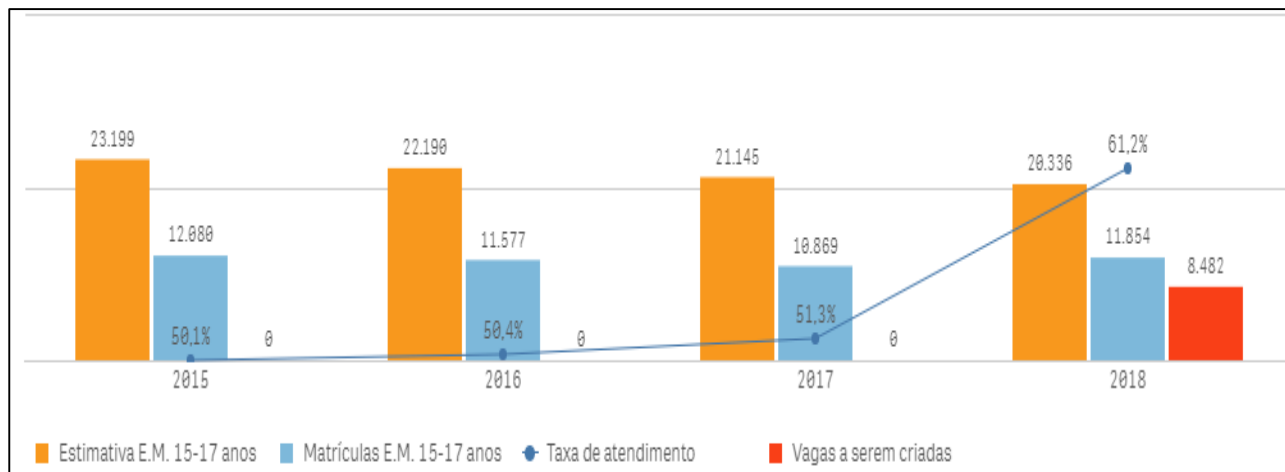
Fonte: <https://sense.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94aed/state/analysis>

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, Paineil, 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, Timbé do Sul, Turvo.

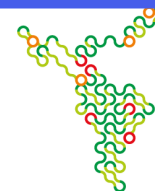
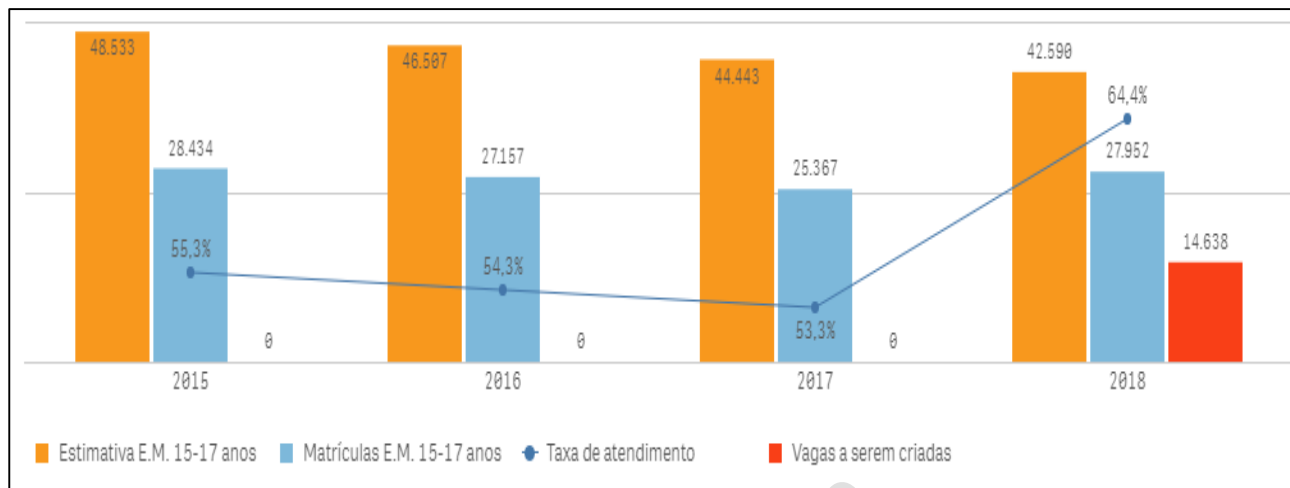


Figura 7 - Taxa de atendimento líquida no Ensino Médio na Mesorregião Sul (2015-2018)

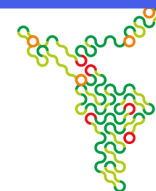


Fonte: <https://sense.mp.sc.br/sense/app/0a45949a-5506-49c2-8468-98b682f7a455/sheet/365e77c9-48f7-4e73-bf3b-fc0173e94acd/state/analysis>

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.