

ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E RESSIGNIFICAÇÃO NO SÉCULO XXI

Lisete de Bastos Ditadi¹
Jair André Turcatto²

RESUMO

Desde o início da história da educação brasileira, o ensino médio não foi pensado como um meio capaz de promover a mobilidade social dos sujeitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e econômico da nação. A União não priorizou a expansão igualitária desse nível de ensino nas províncias brasileiras. No início do Período Republicano, passou a responsabilidade aos Estados, que mal conseguiam administrar o ensino primário. Sem recursos e competência para organizar o ensino secundário, Santa Catarina levou, praticamente, seis décadas para consolidar esta etapa e, mesmo depois da estabilização obtida através da instituição do Ginásio Catarinense, no início do Período Republicano, não houve a democratização do ensino médio, pois manteve seu caráter particular até a década de 1940. Nos últimos anos, devido aos esforços despendidos para alcançar o desenvolvimento, tanto o país como o Estado catarinense tem acatado algumas exigências internacionais para expandir o atendimento e melhorar os péssimos índices de desempenho apresentados pelos educandos do ensino médio. Novas políticas, principalmente de educação integral, estão sendo pensadas e implementadas com o intuito de promover a expansão quantitativa e qualitativa do ensino médio.

Palavras chaves: Ensino Médio. Desempenho. Desenvolvimento.

MIDDLE SCHOOL: HISTORICAL TRAJECTORY AND SIGNIFICANCE IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

Since the beginning of the history of Brazilian education, high school was not thought of as a means capable of promoting the social mobility of the people and, consequently, the social and economic development of the nation. The Govern did not prioritize the egalitarian expansion of this level of education in the Brazilian Provinces. At the beginning of the Republican Period handed the responsibility to the states, which could hardly manage primary education. Without resources and competence to organize secondary education, Santa Catarina took almost six decades to consolidate this stage and, even after the stabilization obtained through the institution of the Santa Catarina Gymnasium, at the beginning of the Republican Period, there was no democratization of high school, Because it maintained its private character until the 1940. In recent years, due to the efforts expended to achieve development , both the country and the state of Santa Catarina hav met some international requirements to expand care and improve the poor performance rates presented by the

¹ Graduada em Letras - Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2004), Especialização em Metodologia de Línguas pela Celer Faculdades (2005) e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015), pós-graduanda em Desenvolvimento Regional Sustentável pela FAI Faculdades de Itapiranga. Email: lisetebd@hotmail.com

² Graduado em Filosofia e Sociologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2002), mestrado em Filosofia pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro (2005) e doutorado em Filosofia pela mesma instituição (2010). Coordenador Institucional do Programa de Iniciação a Docência – Pibid, exerce docência na FAI – Faculdade de Itapiranga e é membro do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Email: jair@seifai.edu.br

students from high school. New policies, especially of integral education, are being planned and implemented with the aim of promoting the quantitative and qualitative expansion of high school.

Keywords: High School. Performance. Development.

1. INTRODUÇÃO

Todos os planos de governo apresentados à população ressaltam propostas na área da Educação, pois não é possível pensar um projeto de desenvolvimento sem elencar ações que contemplem melhorias na qualidade do ensino. Nas últimas décadas, o processo de globalização tem levado países como Brasil, que buscam o desenvolvimento, a aplicar avaliações para medir o desempenho dos educandos e a partir dos resultados obtidos, são elaboradas e implementadas políticas que visam garantir uma educação mais consolidada, a fim de atender, principalmente, as exigências internacionais.

Devido aos índices de desempenho que vêm sendo apresentados pelo ensino médio brasileiro, este nível de ensino tem sido tema de simpósios, congressos, seminários e outras formas de discussões e debates, inclusive, tem sido focado com muita relevância pela mídia.

Diante do processo de desenvolvimento e modernização em que se encontra o Brasil, é de fácil compreensão o interesse e a necessidade de discussão deste tema, pois “tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (DARLI e MENEGHEL, 2009, p. 6).

Cientes da importância do ensino médio para a superação das condições sociais e econômicas dos sujeitos que se encontram em circunstâncias desfavoráveis na atual sociedade e para a promoção do desenvolvimento do país, Estado e da região, este estudo de caráter exploratório, qualitativo e quantitativo por meio de levantamento de dados e de pesquisa teórica, tem como objetivo verificar as possibilidades de melhorias na expansão da oferta e na qualidade do ensino nesta etapa da educação básica.

Para melhor compreender por que muitos adolescentes e jovens não estão matriculados na escola e também por que o desempenho dos que estão frequentando o ensino médio não tem atendido as expectativas, é apresentada a trajetória histórica deste nível de ensino no Brasil e no Estado de Santa Catarina.

Dados do Censo Escolar 2015 mostram que os índices de reprovação e abandono, principalmente na 1ª série, são preocupantes. Da mesma forma, a estagnação dos resultados de rendimento constatada nas últimas medições do IDEB, aponta a necessidade de uma ressignificação do ensino médio. Com o intuito de contribuir para a consolidação deste processo, além da análise dos programas que vêm sendo implementados e das ações que estão sendo realizadas através das políticas nacionais e do Estado de Santa Catarina, este estudo traz uma reflexão sobre os problemas que vêm impossibilitando o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e sugere algumas ações para a melhoria no desempenho dos educandos do ensino médio.

2. TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Nas últimas décadas as discussões sobre o Ensino Médio têm se destacado quando o assunto é a Educação Básica Brasileira, principalmente, pelo fato de apresentar os piores índices educacionais. Para que seja possível compreender o Ensino Médio hoje constituído, é necessário conhecer a trajetória percorrida por este nível de ensino durante a história da Educação brasileira.

Quando se constata que “[...] as propostas de democratização da educação – um dos princípios constitucionais da educação nacional – não abrangeram a escolarização média” (VALLE e RIBEIRO, 2006, p.15), e que, desta forma, os jovens e adolescentes brasileiros iniciaram a década de 2000 sem a garantia do direito de acesso a essa etapa de escolarização, aponta-se para a necessidade urgente de elaboração e implementação de políticas capazes de promover a democratização da oferta e a garantia da qualidade do Ensino Médio.

Somente com a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica a Constituição Federal, é que o Ensino Médio passou a ser obrigatório, sendo que os Estados tiveram prazo até o ano de 2016 para universalizar a oferta desta etapa da Educação Básica. Desta forma, o país encontra-se diante de um grande desafio: dar sentido a uma etapa de escolarização que, de acordo com Queiroz et al (s.a.), foi instituída pelos jesuítas no período colonial com embasamento nos preceitos religiosos que atendiam aos interesse da metrópole e, conseqüentemente, servia como mecanismo de reprodução social, haja vista, que somente uma minoria, integrante da elite, tinha acesso ao ensino secundário.

Mesmo com as alterações no formato educacional brasileiro, que foram provocadas pela expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino secundário manteve seu caráter de exclusividade para a elite, pois

[...] ao serem expulsos pela coroa portuguesa e substituídos por professores indicados, o ensino passou a ser seguido por aulas régias e abordando assuntos de interesse da coroa portuguesa, porém com os mesmos princípios sociais de que só os ricos tinham direito à educação (BEZZERA, 2016, s.p).

O Estado assumiu a instrução das primeiras letras e das humanidades, realizada através da oferta de aulas avulsas, o que caracterizou o primeiro formato de ensino público e laico no Brasil. No entanto, mesmo sendo subsidiadas com recursos oriundos de impostos, somente a elite foi contemplada com as aulas régias. Desta forma, o Ensino Médio continuou sendo privilégio dos jovens pertencentes à classe social mais abastada, servindo para possibilitar-lhes o ingresso no Ensino Superior.

Durante o Período Imperial, que sucedeu ao Brasil Colônia, de acordo com Silva (s.a.), o ensino secundário estava concentrado nas mãos de particulares. Não havia organização do ensino nem mesmo nas poucas iniciativas públicas. As aulas ou cadeiras eram ministradas de forma avulsa, nos moldes das aulas régias. As famílias podiam realizar matrícula nas aulas que tivessem interesse.

Com o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834, que “Embora a lei admitisse a dualidade de competência (geral e provincial) nos diferentes níveis de ensino, a regulamentação e promoção da instrução primária e secundária coube, [...] quase que exclusivamente, aos governos provinciais” (SCHARDONG, 1997, p. 18). Com essa descentralização, o ensino foi sendo implementado de forma irregular e desigual nas diferentes províncias, pois, segundo Calmon (1940, *apud* Schardong, 1997), as províncias dispunham de poucos recursos financeiros, diferentemente da Corte, não tendo plenas condições para implementar uma instrução melhor organizada.

“Após essa descentralização administrativa as cadeiras avulsas existentes na maioria das capitais das Províncias e em algumas cidades, foram agrupadas e deram origem aos liceus e colégios provinciais” (SCHARDONG, 1997, p. 18). Neste contexto, em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, que serviu de referência para os vinte liceus provinciais e para a iniciativa privada que posteriormente, passaram a oferecer o ensino secundário. No entanto, durante esse período, este nível de ensino continuou sendo privilégio da elite, pois os liceus absorviam

apenas os estudantes oriundos da classe social dominante, que buscavam preparar-se para ingressar no ensino superior.

Mesmo com a introdução da educação protestante no final do império, segundo Darli e Meneghel (2009), no início do Período Republicano o Governo da União não empreendeu grandes esforços para a estruturação e o avanço do ensino secundário, limitando-se à manutenção do Colégio Dom Pedro II. De acordo com Piletti (2002), durante o Período Colonial e o Império não foi formulado um ensino secundário seriado e regular, pois foi bastante fragmentado e descontínuo.

Com a Proclamação da República, os Estados passaram a ter mais autonomia. “[...] dividiu-se as responsabilidades na oferta do ensino, sendo que as províncias, atuais Estados, eram responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficando sob a responsabilidade da Corte” (QUEIROZ et al, s.a, p. 2). Entretanto, de acordo com Dallabrida (2006), os Estados priorizaram o ensino primário, instituindo grupos escolares e focando na formação de professores para esse nível de ensino. Mesmo ficando, praticamente restrito aos centros urbanos, o setor público, tanto estadual como federal, atuou de forma significativa no ensino primário.

No entanto, o ensino secundário não recebeu o mesmo tratamento dos governos estaduais e federal. Com algumas exceções, como o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro - mantido pela União – e alguns ginásios estaduais, o ensino secundário foi entregue pelos governos oligárquicos às instituições privadas, sobretudo aquelas de caráter confessional (DALLABRIDA, 2006, p. 118).

Neste cenário, a Igreja Católica, que havia enfraquecido durante o Período Colonial, passou a dominar a oferta do ensino secundário no Brasil. “Em 1931 mais de $\frac{3}{4}$ das escolas secundárias brasileiras pertenciam à rede católica” (BRUNEAU, 1974, p. 122 *apud* DALLABRIDA, 2006, p. 18). O fato dos colégios católicos serem pagos e do poder público ter, praticamente, privatizado a educação secundária, fez com que, segundo Dallabrida (2006), até meados do século XX, esse nível de ensino continuasse tendo um caráter extremamente elitista.

Foi a partir da década de 1930 que a educação brasileira passou a ter um formato mais definido.

Até então não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação. Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram transformações ainda maiores no sistema educacional. Sendo que uma das principais mudanças foi à criação do Ministério da Educação, comandado pelo ministro Francisco Campos. Em 1931 foi instituído o Decreto n° 19.890

complementado pelo Decreto/Lei nº4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão (QUEIROZ et al, s.a., p. 3).

Para Valle (2006, *apud* Darli e Meneghel, 2009), com a intenção de atribuir um sentido para a educação secundária, que não fosse apenas uma forma de ingresso ao ensino superior, a Reforma Francisco Campos, instituída em 1931 pelo Decreto 19.890,

Imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de estratégias diversificadas, entre as quais o estabelecimento de dois ciclos, a frequência obrigatória das aulas, o currículo seriado, a inspeção regular e a afirmação da cultura examinatória (VALLE, 2006, p.18, *apud* DARLI e MENEGHEL, 2009, p. 3).

A Reforma Francisco Campos contribuiu significativamente para a estruturação e modernização do ensino secundário, constituindo um marco referencial no estabelecimento de diretrizes educacionais. A partir dela houve um rompimento significativo com a estrutura que vinha sendo estabelecida no país, pois, segundo Haidar (1972 *apud* DALLABRIDA, 2008), durante o Império o ensino secundário estava voltado para os cursos preparatórios e de exames parcelados. Para ingressar no ensino superior os estudantes faziam apenas um exame por matéria, sem a necessidade de cursos preparatórios e da frequência às aulas, pois as famílias que tinham condições financeiras contratavam preceptores para ensinar seus filhos em casa.

Mesmo com o aparente esforço empregado através das Leis Orgânicas de Ensino e da Reforma Educacional Francisco Campos, “[...] nunca existiu uma reforma educacional que buscasse garantir o acesso de toda a população ao ensino secundário em seus conhecimentos e com condições efetivas de aprendizagem” (FELIPPE, 2000, p. 85, *apud* DARLI e MENEGHEL, 2009, p.3). Se a intenção era dar sentido a esse nível de escolarização, o intuito não foi alcançado com o êxito esperado, pois o foco continuou sendo a viabilização do ingresso dos jovens pertencentes à elite ao ensino superior. “O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema (ROMANELLI, 1999, *apud* PALMA FILHO, 2005, p. 4).

Desta forma, ressaltava-se o dualismo do ensino brasileiro, enquanto a elite preparava-se para manter sua posição de domínio, uma pequena parcela menos favorecida economicamente, frequentava os cursos profissionalizantes apenas para suprir as demandas do

mercado de trabalho. “O ginásio e o colégio secundários às ‘elites condutoras’, o ensino técnico-profissionalizantes, ‘as massas a serem conduzidas’ ” (PALMA FILHO, 2005, p. 13). Os cursos profissionalizantes não davam direito à continuação dos estudos. De acordo com Felipe (2000), somente após 1953, os cursos técnicos passaram a ser equiparados ao colegial secundário. Desta forma,

Por meio da Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, os alunos que concluíssem o primeiro ciclo do ensino técnico-profissional acessariam ao curso clássico ou ao chamado científico, mediante a realização de provas das disciplinas do ensino secundário que não constavam daquele curso. O mecanismo de equivalência para o segundo ciclo do ensino secundário foi possibilitado por meio da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, favorecendo também os alunos que estudavam no segundo ciclo do ensino comercial, industrial, agrícola e normal. A equivalência total entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e normal ocorreu somente com a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (DARLI e MENEGHEL, 2009, p. 3).

É importante ressaltar que a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, implementada no governo de João Goulart, constitui a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, ou seja, pela primeira vez o Brasil contou com uma Lei que regularizava a organização da educação a partir dos princípios da Constituição Federal. Foi essa Lei, em seu artigo 34, que dividiu o Ensino Médio em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Desta forma, a primeira LDB organizou o sistema educacional brasileiro da seguinte forma:

[...] primeiro grau, constituído por escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (MARCHELLI, 2014, p. 4).

Para Nunes (2000) a primeira LDB brasileira nasceu do desejo de massificar a ação educativa, ou seja, o currículo voltado à aprendizagem de conhecimentos gerais e técnicos visava a formação profissional em detrimento a formação humanística pregada nos períodos anteriores. A educação deveria qualificar mão de obra para produção em série, visando fortalecer a produção industrial com o intuito de levar o país a desenvolver-se

economicamente e culturalmente. Em síntese, a educação deveria aliar-se à fábrica para impulsionar o desenvolvimento.

No entanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação não conseguiu garantir a democratização do ensino secundário. Por outro lado, o ensino superior não conseguiu formar a quantidade necessária de professores para atuar nesse nível de ensino. Porém,

No intervalo entre o Estado Novo e o Regime Militar de 1964 a pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de luta nas câmaras estaduais e municipais (NUNES, 2000, p. 46).

A pressão popular aliada ao novo contexto brasileiro e mundial, segundo Darli e Meneghel (2009), fez com que o golpe militar de 1964, através da reformulação da LDB de 1961, realizada a partir da elaboração de sua segunda versão – Lei nº 5692/1971, modificasse profundamente a educação brasileira.

Com a Lei nº 5692/71 a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos (QUEIROZ et al, s.a., p. 3).

A partir desta nova estrutura de ensino, foi ampliada a obrigatoriedade de quatro para oito anos, ou seja, o primeiro grau passou a ser obrigatório e o ensino secundário, que passou a denominar-se segundo grau e adquiriu um caráter de terminalidade dos estudos, voltou-se para a lógica profissionalizante. “A qualidade do ensino ficou associada à eficiência em preparar, no sistema educacional, mão de obra conveniente ao mercado de trabalho” (DARLI e MENEGHEL, 2009, p. 4).

Ainda segundo Darli e Meneghel (2009), durante a Ditadura Militar foram realizados vários acordos entre o Ministério da Educação e a agência americana denominada *United States Agency For International Development - USAID*. Esses acordos possibilitaram a concessão de imenso volume de recursos financeiros para a reestruturação do sistema educacional brasileiro, sendo que, a intenção era formar técnicos que atendessem a demanda do novo projeto econômico brasileiro, em consonância com a política norte-americana.

Por outro lado, além da necessidade de preparar mão de obra

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades Públicas (PINTO, 2002, p. 55 *apud* QUEIROZ et al, s.a, p. 3).

A significativa expansão do segundo grau nos moldes da Lei nº 5692/1971, fez com que aumentasse a oferta dos cursos técnicos sem a possibilidade de manter a qualidade necessária.

Durante um longo período da história brasileira, o ensino secundário tinha como objetivo possibilitar o acesso dos jovens pertencentes à elite ao ensino superior e durante a Ditadura Militar o objetivo era preparar técnicos para atender as demandas do desenvolvimento econômico. No entanto, nos anos 90 este nível de ensino passou a enfrentar uma acentuada crise de identidade por não estar adequado às novas demandas sociais e econômicas.

Conforme Darli e Meneghel (2009), a instabilidade econômica, que gerou a crise de empregos e o novo padrão de sociabilidade capitalista, fez com que a partir dos anos 90, não fosse mais possível pensar o segundo grau aliado a um projeto de nação e de sociedade. Para Queiroz et al (s.a.), neste novo contexto de redemocratização brasileira e também em decorrência da Constituição Federal de 1988, fez-se necessário redesenhar a função da educação e estabelecer novas diretrizes para o ensino brasileiro. Desta forma, foi elaborada e implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de segundo grau passou a denominar-se ensino médio e em seu artigo 35 passa a considerá-lo etapa final da educação básica. É também a partir desta Lei, que ao tratar do direito a educação e do dever de educar, o artigo 4º e inciso II menciona a garantia da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Diante da necessidade de ampliação da oferta de vagas para o ensino médio pela rede pública, especificamente pelos Estados, haja vista, que o inciso VI do artigo 8º da Lei nº 9394/96, determina que é atribuição dos Estados oferecer, com prioridade, o ensino médio, segundo Queiroz et al (s.a.), é possível afirmar que, gradativamente, houve a expansão deste nível de ensino. Entretanto, infelizmente, este crescimento não foi acompanhado pela ampliação de recursos financeiros necessários para garantir a qualidade desta oferta. Realidade que contraria a Constituição Federal de 1988, que não se restringe apenas a garantia de oferta, mas também da qualidade do ensino.

Visando garantir o direito à educação e as condições básicas para seu desenvolvimento, bem como, a valorização de seus profissionais, foi elaborado e aprovado pela Lei n° 13.005, de 2 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Em relação ao ensino médio, a Meta 3 prevê: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. Esta meta vem de encontro ao cumprimento da Lei n° 12.796, de 04 de abril de 2013, que torna o ensino médio obrigatório, dando prazo para que os Estados universalizassem a oferta de vagas neste nível de ensino até o ano de 2016, ano em que a obrigatoriedade entrou em vigor definitivamente.

3. ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Segundo Valle et al (2006), o ensino médio catarinense iniciou com a criação em 1845, do Colégio do Desterro, primeiro estabelecimento secundário do Estado, na época Província de Santa Catarina. Essa instituição funcionou apenas por oito anos, pois foi obrigado a encerrar suas atividades devido a um surto de febre amarela ocorrido na época.

“Duas outras tentativas se sucederam: a primeira do governo provincial, com a instalação, em 1857, do Liceu Provincial; a segunda dos padres lazaristas, que abriram um curso secundário (de ‘vida curtíssima’) no Hospital da Caridade” (VALLE et al, 2006, p. 36). O Liceu Providencial, instituído pelo poder público, foi substituído pelo Colégio Santíssimo Salvador e entregue aos padres jesuítas, que mantiveram suas atividades somente até 1870. Com a extinção desse colégio, a Província de Santa Catarina deixou de contar com o ensino primário e secundário público. De acordo com Valle et al (2006), com o estabelecimento do Ateneu Provincial, em 1874, quatro anos depois Santa Catarina voltou a contar com o ensino público.

O Ateneu, segundo Carminati (s.a.), estava aberto aos meninos, com exceção dos portadores de doenças contagiosas e escravos, contava com um quadro excelente de professores, que ministravam gramática portuguesa, português de nascimento, eloquência e poética, matemáticas, inglês, história e geografia, latim e filosofia. Devido ao sistema de cadeiras avulsas, instituído na época, o número de alunos que cursavam essas disciplinas variava de acordo com o interesse. Entretanto, mesmo sendo uma instituição pública, era preciso pagar matrícula para cada disciplina e internato. Mesmo sendo a mais importante instituição de ensino da Província, o Ateneu não resistiu aos atritos políticos e, por outro lado,

não conseguiu concorrer com outros estabelecimentos criados por particulares, vindo a fechar suas portas em 1883, devido à decadência de alunos.

Em decorrência da obrigatoriedade do ensino primário e à péssima qualidade da instrução na Província Catarinense, atribuída, principalmente, a falta de professores habilitados, no final do Império, o Instituto Literário e Normal substituiu o extinto Ateneu Provincial,

[...] compreendendo classes primárias, secundárias e uma escola normal. Com a previsão de um internato e uma Escola Normal destinada ao preparo de professores primários, o Instituto Literário permaneceu em funcionamento até o último ano do século XIX (LUCIANO, 2001, p. 6).

De acordo com Carminati (s.a.), com a decadência do Instituto Literário e Normal, devido ao baixo número de alunos, houve mais uma tentativa fracassada de melhoria no ensino secundário de Santa Catarina. Assim, ainda no final do Império, Santa Catarina não havia conseguido consolidar este nível de ensino. Em 1877, o presidente João Tomé da Silva chegou a afirmar “que nenhuma Província precisava cuidar mais da Instrução Pública que a nossa” (CARMINATI, s.a., p. 7). Durante anos ocorreram tentativas de criação e manutenção de instituições de ensino público, foram concedidas autorizações, celebrado acordos e concedido subvenções para a instalação de estabelecimentos particulares de ensino que objetivavam contemplar a elite. Mesmo assim, o ensino secundário mantinha-se instável.

Entre os fatores que concorreram para a instabilidade e fragmentação do ensino secundário, pode-se destacar o caráter provinciano de Desterro, as interferências político-partidárias, a não-obrigatoriedade de ter curso secundário para ingressar nos cursos superiores e a carência de corpo docente profissionalizado (DALLABRIDA, 2001, p. 41 *apud* VALLE et al, 2006, p.37).

Entretanto, mesmo diante da necessidade de melhorar este nível de ensino, Conforme Valle et al (2006), a Constituição do Estado de Santa Catarina de 1891 e 1895 não contemplava o ensino secundário, mencionava apenas a gratuidade e obrigatoriedade dos quatro anos do ensino primário. Infelizmente, essa situação foi ratificada também pelas Constituições de 1910 e 1928.

Visando oferecer uma instituição formal às elites, “[...] o ensino secundário catarinense se consolidou somente no início do período republicano, com a criação em 1905 do Ginásio Catarinense e da Escola Normal (VALLE et al, 2006, p. 37).

Faz-se necessário ressaltar que, segundo Dallabrida, Soares e Tridapalli (s.a.), a viabilização do Ginásio Catarinense pelo governo estadual, significou o fim da laicização

escolar e a privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina, pois consolidou a aliança entre a Igreja Católica e as oligarquias. O estabelecimento desse Ginásio levou o governo a fechar o também chamado Ginásio Catarinense, público e gratuito, que havia sido criado no início do período republicano.

Para Dallabrida et al (s.a.), com a assinatura de um novo contrato com o Governo Catarinense, em 1920 o Ginásio Catarinense ganhou mais alguns privilégios. Em troca do oferecimento de vinte e cinco vagas gratuitas, destinadas principalmente aos adolescentes e jovens das classes médias em ascensão, o estabelecimento continuava tendo todas as regalias de um Instituto Estadual ou Oficial: isenção de impostos estaduais, fornecimento de água e luz, publicações gratuitas no Diário Oficial e repasse de recursos públicos mensais, além do pagamento da inspeção obrigatória na época. O mais absurdo, é que durante os 25 anos de vigência do contrato que entrou em vigor em 1921 (1921 até 1946) o governo não pode abrir nenhum outro ginásio oficial no Estado. Assim, somente em 1947, com a criação do curso ginásial no Colégio Pedro II de Blumenau e no Instituto de Educação Dias Velho, localizado em Florianópolis, é que foram instituídas outras instituições públicas de ensino secundário.

Entretanto, da mesma forma que ocorreu em todo o território nacional, conforme Dallabrida et al (s.a.), a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos motivaram iniciativas particulares de expansão do ensino secundário também em Santa Catarina. O fato de o Estado ter em cada região geoeconômica uma ou mais cidades que se destacam, fez com que a maioria dos colégios se estabelecesse nessas cidades e, da mesma forma que ocorreu com os Liceus Provinciais, esses colégios foram articulados para atender às elites e parte das classes médias emergentes regionais e estaduais. Desta forma, na década de 1930 foram criados ginásios nas cidades de Lages, Blumenau, Laguna, Mafra e o Ginásio Aurora em Caçador, que em 12 de fevereiro de 1934, tornou-se o primeiro estabelecimento a oferecer o ensino secundário na região Oeste de Santa Catarina.

As primeiras iniciativas de descentralização do ensino secundário em Santa Catarina não foram significativas no sentido de elevar o grau de instrução, haja vista, que se restringiam ao primeiro ciclo, contemplavam basicamente o gênero masculino e atendiam um número muito reduzido de estudantes, pois, “apesar de receberem auxílios públicos e bolsas de estudo do Governo Estadual, os sete ginásios catarinenses criados nas décadas de 30 do século XX eram pagos” (DALLABRIDA et al, s.a., p. 6).

Soligo (2008) relata o atraso educacional do interior do Estado como consequência da preferência dos Governos pela capital e regiões litorâneas. O número de estabelecimentos educacionais e a quantidade de matrículas apresentadas no ano de 1937 confirmam essa

realidade. De acordo com dados de Santa Catarina (1937, *apud* Soligo, 2008), o Ginásio Catarinense e o Coração de Jesus, localizados em Florianópolis, e o Ginásio Bom Jesus de Joinville e o Lagunense de Laguna, todos do litoral, contabilizavam 857 matrículas, enquanto o Ginásio Barão de Antonina de Mafra, Diocesano de Lages e o Aurora de Caçador, localizados no interior do Estado, somavam somente 205 matrículas.

Segundo Soligo (2008), além da colonização tardia, concentração econômica no litoral e da falta de investimento em estrutura no interior do Estado, a falta de professores agravava ainda mais a situação. As escolas normais secundárias mantidas com subvenção do Estado estavam localizadas em Florianópolis, com exceção de uma criada em Lages por ser o reduto da família do político Vidal Ramos. Os professores formados no litoral, não se sujeitavam a trabalhar no interior do Estado. A falta de investimentos financeiros e a carência de professores afetou também o ensino primário.

Com o objetivo de sanar a falta de professores habilitados para atuar no ensino primário, nas duas primeiras décadas da segunda metade do século XX, se expandiu a oferta do curso Normal, inclusive no interior do Estado. Foi nas décadas de 1950 e 1960 que algumas instituições de ensino, hoje pertencentes à Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos, como a EEB Felisberto de Carvalho e a EEB Irineu Bornhausen, passaram a oferecer o curso Normal.

A partir da primeira década do século XXI, passaram a ser implementadas algumas políticas com o intuito de reformular o ensino médio. Através do Decreto nº 5.154/2004, o Ministério da Educação instituiu o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. De acordo com informações disponibilizadas no Portal Colaborativo da Secretaria Estadual de Educação, no período de 2004 a 2006 ocorreu a implantação de um curso técnico de EMIEP em cada uma das vinte e nove Secretarias de Desenvolvimento Regional do Estado. Na Secretaria de Desenvolvimento Regional de Palmitos, através do Parecer nº 386, de 20/12/2005, foi criado o curso Técnico em Instalações e Montagem de Computadores, atual curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática da EEB Felisberto de Carvalho. Único curso técnico oferecido em escola de ensino regular desta regional até o momento.

Segundo o Censo Escolar/INEP 2015 (QEDu.org.br), em 2015 a rede estadual de Santa Catarina contabilizava 197.091 alunos matriculados nas 731 escolas de educação básica que oferecem o ensino médio regular.

Em 2009, através da Portaria nº 971 de 09 de outubro, o Ministério da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Inovador. Entre os principais objetivos mencionados no parágrafo único dessa Resolução, está a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade

do ensino médio; a promoção e o incentivo a inovação curricular; o incentivo ao retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e a elevação da escolaridade. Uma das principais inovações desse Programa é a ampliação da carga horária de 4 para 5 ou 7 horas diárias.

Segundo informações publicadas no Portal da Secretaria de Estado de Educação, em 2010 o Estado implementou o Programa Ensino Médio Inovador em 18 escolas e no ano de 2016, esse número foi ampliado para 155 escolas. Em 2014, uma das escolas da região de abrangência da Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos passou a oferecer o programa e o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática da EEB Felisberto de Carvalho também foi inserido no mesmo.

Além do Programa Ensino Médio Inovador, neste ano, a Secretaria de Estado da Educação aderiu a uma nova proposta de educação integral. O Programa denominado Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, criado pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, em consonância com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, está sendo desenvolvido em quinze escolas do Estado de Santa Catarina e conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura.

Recentemente, o Ministério da Educação publicou a Portaria MEC Nº 727, de 13 de junho de 2017, estabelecendo “[...] novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.” Esta Portaria está em conformidade com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que prevê a ampliação progressiva da carga horária no ensino médio de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Além da ampliação de 3 (três) para 7 (sete) aulas semanais das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o Programa Ensino Médio em Tempo Integral contempla carga horária para orientação da elaboração do Projeto de Vida dos alunos, Projeto de Intervenção e Pesquisa e para Estudos Orientados, além de 10 (dez) aulas semanais para planejamento coletivo, por área e individual. Outro ponto que diferencia o EMTI do ensino médio regular é a disponibilização de um profissional com dedicação exclusiva para coordenar o programa na escola.

4. DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI

Os resultados apresentados pelo ensino médio nos últimos anos, têm levado a elaboração e implementação de políticas que visam, além da expansão do número de vagas, a

redução dos índices de reprovação e evasão e a melhoria da qualidade deste nível de ensino, considerado etapa final da educação básica.

Segundo o Pnad/IBGE *apud* Instituto UNIBANCO (2016), dados mais recentes de 2014, mostram que há 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, o que equivale a 16% dessa faixa etária. Destes 1,7 milhão, 52% não concluiu o ensino fundamental; 16% concluiu o ensino fundamental, mas não entrou no ensino médio; 13% ingressou no ensino médio, mas não concluiu e 19% concluiu o ensino médio antes de completar 17 anos de idade. Esses 19% “[...] têm renda média domiciliar muito superior à dos demais” (UNIBANCO, 2016, s.p). Dos jovens que estão na escola, 37% encontram-se em defasagem idade/série.

Em Santa Catarina, conforme Guidi (2016), um quinto dos adolescentes entre 15 e 17 anos, não frequenta o ensino médio. Ao fazer um comparativo com os demais estados da região Sul, outros da região Sudeste e do Distrito Federal, o Estado catarinense apresenta o maior índice de jovens fora da escola. Em 2013 a taxa de atendimento era de 80,6%, sendo que os 19,4% representavam um total de 58.583 adolescentes e jovens sem matrícula. “Em relação ao estado do Rio de Janeiro e ao Distrito Federal estamos afastados 7,2 pontos percentuais” (GUIDI, 2016, p. 189). Em 2015, com base em dados apresentados pelo Movimento Todos pela Educação, Duarte (2017) afirma que o percentual de atendimento neste nível de ensino subiu para 84,7%.

No entanto, as matrículas efetuadas nas últimas décadas não têm sido suficientes para amenizar o índice de jovens e adolescentes que se encontram fora da escola. O Estado de Santa Catarina está diante de um complexo desafio, pois “[...] apresentou o menor crescimento do país em relação ao percentual de crianças e jovens entre 4 e 17 anos matriculados na escola na última década. Desde 2005, esse número cresceu 0,8 pontos percentuais (média brasileira foi de 4,2)” (WENZEL, 2016, s.p).

Considerando que os índices mais críticos são registrados no ensino médio, faz-se necessário lembrar que em Santa Catarina o ensino secundário permaneceu durante anos concentrado nas mãos de instituições particulares e que o poder público da época, não priorizou esse nível de ensino. Por outro lado, o fato de ter se tornado obrigatório somente com a Lei nº 12.796/2013 e Emenda Constitucional nº 59/2009, que estipularam prazo até 2016 para que as redes de ensino se adequassem para cumprir essa obrigatoriedade, fez com que as atenções estivessem durante um longo período, voltadas para a expansão da oferta do número de vagas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A escassez de verbas públicas e a falta de programas suplementares também contribuem para as defasagens apresentadas. Pois, desde o início da história da educação

brasileira, o ensino médio não foi contemplado com algumas políticas essenciais para sua expansão. Somente em 2007 com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB é que o ensino médio foi incluído no repasse de verbas da educação básica. Foi também somente a partir da primeira década de 2000, que alunos desta etapa de ensino passaram a ser contemplados com programas suplementares como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar e Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Incluir e contemplar alunos do ensino médio com programas suplementares foi um grande passo no início de uma caminhada para a melhoria desta etapa da Educação Básica, pois, devido às condições econômicas da maioria da população, muitas vezes, a gratuidade do ensino não é suficiente para garantir o acesso e a permanência na escola. Entretanto, as altas taxas de evasão escolar e os resultados de desempenho apresentados apontam para a necessidade de novas políticas.

Conforme pode ser observado na tabela 01, os índices apresentados pelo Censo Escolar de 2015 demonstram claramente que o sistema de ensino catarinense não tem sido eficiente para manter na escola um número significativo de jovens e adolescentes que ingressam no ensino médio:

Tabela 01 – Ensino Médio

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	24,3% 17.942 reprovações	13,0% 9.599 abandonos	62,7% 46.294 aprovações
2º ano EM	10,4% 9.581 reprovações	5,5% 5.067 abandonos	84,1% 77.474 aprovações
3º ano EM	4,4% 3.219 reprovações	4,6% 3.365 abandonos	91,0% 66.558 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2015. Inep.

Observa-se que as taxas de reprovação se articulam aos índices de evasão e que o percentual mais crítico está no 1º ano (período de transição do ensino fundamental).

Os números apresentados pelas escolas pertencentes à Agência de Desenvolvimento de Palmitos, que oferecem o ensino médio, contribuem para a realidade retratada nos índices gerais do Estado. De acordo com as taxas de rendimento apresentadas, a reprovação e a evasão na primeira série do ensino médio também se sobressaem praticamente em todas as escolas da regional, com exceção da EEB Jorge Lacerda:

Tabela 02 - Taxas de rendimento das escolas pertencentes à ADR de Palmitos em 2015

MUNICÍPIO	ESCOLA	REPROVAÇÃO				ABANDONO			
		Em %				Em %			
		1ª série	2ª série	3ª série	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Águas de Chapecó	EEB Irineu Bornhausen	37,8	2,9	0,0	10,5	10,8	4,5	3,0	5,8
Caibi	EEB Dom Pedro II	11,8	1,6	1,5	2,7	23,5	3,1	0,0	4,1
Cunha Porã	EEB Professor Patrício João de Oliveira	21,1	7,0	2,7	8,8	18,3	1,8	3,5	6,4
Cunhataí	EEB Nicolau Schoenberger	50,0	12,1	3,1	13,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Mondaí	EEB Delminda Silveira	13,7	11,5	6,0	11,7	26,2	4,1	7,3	10,1
Palmitos	EEB Felisberto de carvalho	16,0	5,1	0,0	6,1	13,3	4,3	1,0	5,3
	EEB Jorge Lacerda	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,3
	EEB Princesa Isabel	25,0	4,3	0,0	6,4	0,0	2,1	0,0	1,0
Riqueza	EEB Professora Genoveva Dalla Costa	28,6	12,7	5,7	12,4	4,7	4,2	1,8	3,5
São Carlos	EEB Cardeal Arcoverde	33,3	2,5	1,8	9,5	15,2	2,5	5,3	8,1

Fonte: elaborada a partir de dados do Censo Escolar 2015, Inep. Disponível em www.qedu.org.br

De acordo com a tabela 02, das dez escolas que oferecem o ensino médio na Gerência de Educação de Palmitos, cinco apresentaram índice de reprovação na 1ª série superior aos 24,3%, que constituiu o índice geral do estado de Santa Catarina em 2015. Da mesma forma, 50% das escolas apresentam índices superiores de evasão também na 1ª série.

De acordo com o Instituto Unibanco (2016), muitos jovens abandonam a escola devido a fatores externos como necessidade de trabalhar e gravidez na adolescência. Os grupos mais vulneráveis à evasão por estes motivos são os mais pobres e negros. Na maioria das vezes, a escola tem pouca interferência sobre esses fatores.

Há, porém, razões que levam ao abandono e que estão mais diretamente ligadas ao ambiente escolar. É o caso da repetência e do desinteresse do jovem pelos estudos, motivados pela baixa qualidade do ensino e por um currículo[...] enciclopédico e com pouca flexibilidade para escolhas (UNIBANCO, 2016, s.p).

Na maioria dos casos de retenção não é tomada nenhuma atitude para sanar as dificuldades apresentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Os educandos que não abandonam os estudos já no primeiro ano do ensino médio devido à reprovação, continuam no ano seguinte, a frequentar as mesmas aulas, desenvolvidas da mesma forma. Não há uma inovação metodológica ou outras ações que busquem estimular e garantir a aprendizagem desses alunos. Em muitos casos, os mesmos acabam reprovando mais de uma

vez e, até o ano de 2016, quando ainda se cobrava a obrigatoriedade somente até os 14 anos, ao completar a idade, a maioria deles se evadia da escola.

O currículo desvinculado da realidade do educando e das necessidades apresentadas pelo atual contexto tecnológico, social e econômico, leva ao desinteresse pela escola. Então muitos trocam os estudos pelo trabalho. Sem qualificação, esses jovens acabam, muitas vezes, trabalhando informalmente e/ou ganhando muito pouco, sem perspectiva para melhorar de vida.

Conforme pode ser observado nos índices apresentados pelas escolas de ensino médio da Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos, tabela 03, a repetência resulta no elevado número de alunos com distorção idade/série e tem uma significativa contribuição nos resultados de evasão escolar.

Tabela 03 - Distorção idade/série nas escolas de abrangência da ADR de palmitos em 2015

MUNICÍPIO	ESCOLA	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL
Águas de Chapecó	EEB Irineu Bornhausen	47%	11%	17%	24%
Caibi	EEB Dom Pedro II	43%	11%	17%	17%
Cunha Porã	EEB Professor Patrício João de Oliveira	35%	13%	10%	17%
Cunhataí	EEB Nicolau Schoenberger	42%	3%	9%	12%
Mondaí	EEB Delminda Silveira	53%	20%	25%	29%
Palmitos	EEB Felisberto de Carvalho	25%	21%	18%	21%
	EEB Jorge Lacerda	14,3%	0,0%	11,1%	6,8%
	EEB Princesa Isabel	23%	9%	7%	11%
Riqueza	EEB Professora Genoveva Dalla Costa	44%	13%	17%	19%
São Carlos	EEB Cardeal Arcoverde	57%	8%	19%	28%

Fonte: adaptada do Inep, 2015. Disponível em: www.qedu.org.br

Diante do histórico e expressivo número de alunos retidos, evadidos e que apresentam defasagem idade/série no primeiro ano, a Secretaria de Estado da Educação implementou em 2013, o Programa de Recuperação de Estudos para o Ensino Médio – PREEM. Essa iniciativa visava atender no contraturno, alunos da 1ª série que apresentavam dificuldades nas habilidades de leitura, escrita e cálculo. Nos anos seguintes esse Programa foi substituído pelo Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem – PNOA e atualmente, sob a denominação de Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica – PENOA, continua atendendo alunos da 1ª série com o intuito de ajudá-los a superar defasagens na leitura, produção textual e cálculo, o que consequentemente, leva ao aprofundamento do conhecimento nas outras áreas.

Iniciativas como o PENOA são essenciais, pois, além dos significativos índices de reprovação, distorção idade/série e evasão escolar, os resultados de aprendizagem dos alunos

que permanecem na escola até a conclusão do ensino médio são bastante aquém do ideal. Dados do IDEB demonstram que nas últimas duas medições o Brasil não conseguiu atingir a meta projetada:

Tabela 04 - Ensino Médio

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Saeb e Censo Escolar/<http://ideb.inep.gov.br>

Obs.: Os resultados destacados referem-se ao Ideb que atingiu a meta

Os resultados apresentados, principalmente em 2013 e 2015, demonstram claramente que o ensino médio não tem evoluído qualitativamente. Além disso, o desempenho tanto em língua portuguesa como em matemática é pior que o apresentado duas décadas atrás.

Em 2015, a proficiência média em língua portuguesa nesta etapa de ensino foi 267,06. A média nacional melhorou em relação a 2013, quando ficou em 264,06. No entanto, está abaixo dos 268,57 obtidos em 2011 e dos 290, registrados pelos estudantes em 1995. A proficiência média em matemática apresenta redução desde 2011, quando era 274,83. Em 2015, a média foi 267. Vinte anos antes, em 1995, a proficiência média era de 281,9 (TOKARINA, 2016, s.p).

Infelizmente os resultados apresentados pelos estudantes da rede estadual de Santa Catarina, também não são nada animadores. De acordo com a tabela 05, no ano de 2015 o Estado apresentou um decréscimo na aprendizagem e desempenho de seus estudantes:

Tabela 05 - 3ª série EM

Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	4,0	3,6	3,4	3,5	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

Obs.: Os resultados destacados referem-se ao Ideb que atingiu a meta

Considerando que a educação é o principal meio para a promoção do desenvolvimento, Guidi (2016) acredita que assim como o Brasil, Santa Catarina ainda tem um longo caminho a percorrer para se equiparar à qualidade do ensino dos países desenvolvidos. Para ela, a qualidade do ensino depende

de diferentes variáveis, sendo que o nível técnico e profissional dos professores talvez seja a mais importante. O fato de o ensino médio brasileiro contar com aproximadamente, quinhentos mil professores sem formação compatível constitui um dos fatos de maior gravidade, que contribui significativamente para os frustrantes resultados que vêm sendo obtidos nas últimas medições.

Somente 49% dos professores de ensino médio da rede pública e privada em Santa Catarina têm formação específica para a disciplina que lecionam. O número, tabulado pelo Movimento Todos pela Educação a partir do Censo Escolar 2015, acompanha a média brasileira, que indica que 53,8% dos mestres tem graduação ou especialização adequadas para a área onde atuam. O Estado, no entanto, possuiu o pior índice da região Sul e o 13º do país (DUARTE, 2017, s.p).

A ADR de Palmitos apresenta o seguinte quadro em relação aos professores que atuam no nível médio:

Tabela 06 - Número de professores atuando na escolarização nas escolas selecionadas e professores não habilitados – 17/05/2017

Município	Nome da UE	Total de Professores na UE	Total de professores não habilitados na UE	Total de professores atuando no Ensino Médio	Total de professores atuando no Ensino Médio não habilitados
Águas de Chapecó	EEB Irineu Bornhausen	51	5	16	2
Caibi	EEB Dom Pedro II	63	10	28	7
Cunha Porã	EEB Prof. Patrício João de Oliveira	47	11	19	4
Cunhataí	EEB Nicolau Schoenberger	26	3	9	2
Mondaí	EEB Delminda Silveira	37	10	22	7
Palmitos	EEB Jorge Lacerda	23	4	11	3
Palmitos	EEB Felisberto de Carvalho	69	7	40	6
Palmitos	EEB Princesa Isabel	54	4	20	0
Riqueza	EEB Professora Genoveva Dalla Costa	50	14	34	12
São Carlos	EEB Cardeal Arcoverde	56	9	25	5
Total		476	77	222	48

Fonte: SED-SC/SISGESC-17/05/2017

Nota: O mesmo professor pode atuar em mais de uma unidade escolar

Observa-se que em relação ao número de professores habilitados apresentado pelas redes pública e particular de Santa Catarina no ano de 2015, a Agência de Desenvolvimento Regional de Palmitos conta, neste ano de 2017, com um percentual mais elevado, haja vista, que 78,57% dos professores que estão atuando no ensino médio são habilitados. No entanto, a

maior concentração de não habilitados está neste nível de ensino, pois, dos 476 professores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, 16,17% não possuem habilitação. Enquanto que no ensino médio o percentual é de 21,43%.

Além da defasagem no número de professores habilitados, ao realizar uma avaliação geral do sistema educacional do Estado de Santa Catarina, a OCDE constatou que “a qualidade da formação dos professores é demasiado insatisfatória e existe uma enorme disparidade no que se refere à qualidade” (OCDE, 2010, p. 20).

São frequentes as constatações e reclamações do nível de conhecimento de muitos professores que estão assumindo a docência. A falta de domínio dos conteúdos impede a utilização de metodologias capazes de cativar e promover condições de desenvolvimento e aprendizagem, resultando no desinteresse dos alunos em sala de aula. Por outro lado,

O sistema de turnos e o excesso de alunos em sala de aula afetam de maneira significativa o tempo de que dispõe o professor para planejamento, avaliação e troca com os alunos. O ensino ministrado corresponde a um modelo tradicional, centrado no professor, além disso o ambiente das salas de aula de determinadas escolas não contribuiu para um ensino de alta qualidade. Os altos índices de absenteísmo dos professores também afetam a qualidade do ensino. Ademais, a prática que consiste em recorrer a vários professores “temporários” não condiz com um ensino sustentado e progressista. Em Santa Catarina, não existe uma inspetoria escolar e ainda hoje a avaliação do trabalho dos professores não é bem estruturada (OCDE, 2010, p. 20).

As constatações da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE são vivenciadas no dia a dia das escolas. Felizmente há professores capazes e comprometidos com a docência, mas outros não habilitados ou com habilitações precárias assumem aulas sem o mínimo de condições para ministrá-las. Muitos, em decorrência da baixa remuneração, haja vista, que “[...] os docentes recebem o equivalente a 54,5% do que outros profissionais também com curso superior” (TOKARNIA, 2016, s.p), se sobrecarregam com carga horária de 60 horas semanais.

Por outro lado “[...] faltar ao trabalho constitui uma prática amplamente difundida. Ocorre que os professores têm ‘direito’ a três dias de faltas sem a necessidade de aviso ou justificativa, embora muitos ultrapassem de longe esta cota” (OCDE, 2010, p. 32). Faltas com apresentação de atestado médico têm levado muitos professores a não comparecer na escola nos três dias a que tem “direito” sem a necessidade de perícia médica oficial.

Além da excessiva carga horária, muitos professores trabalham em mais de uma escola e até em mais de uma rede de ensino, dificultando a participação em reuniões, formação continuada, dias de estudos e até mesmo nos Conselhos de Classe. Esta realidade dificulta o

estabelecimento de vínculos com a escola, até mesmo porque muitos são contratados temporariamente e se obrigam a trocar de escola todos os anos.

O fato das escolas que oferecem o ensino regular, Educação Geral, não contar com carga horária para planejamento, impossibilita o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Somente metade dos 33% de hora-atividade garantida ao professor pela Lei Federal nº 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012, é cumprida na escola e, devido ao contexto atual, não é possível reunir os professores em um único horário para planejar. Em síntese, foi disponibilizada carga horária para a realização de atividades que não envolvem diretamente o aluno, entretanto, não houve uma regulamentação e organização do tempo para que $\frac{1}{3}$ da carga horária do professor seja utilizada para o aperfeiçoamento do processo de ensino. Assim, de maneira geral, as disciplinas são trabalhadas isoladamente.

A dimensão física também influencia nos resultados de aprendizagem. O espaço escolar para o desenvolvimento de atividades pedagógicas se resume, praticamente, a sala de aula e ao ginásio de esportes para a prática de Educação Física. Do total de dezenove escolas da ADR de Palmitos, somente cinco das dez que oferecem o ensino médio, contam com laboratório adaptado para o desenvolvimento de atividades de Ciências, Química e Biologia. Três destes cinco laboratórios possuem um professor orientador com apenas 20 horas/aula para atender nos três turnos de funcionamento da escola os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. As bibliotecas escolares estão praticamente, desativadas. Pois, só há condições de funcionamento onde a escola conta algum professor readaptado por não haver um profissional responsável por esse espaço.

Diante da necessidade de ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino, além de implementar as políticas nacionais elaboradas pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Educação tem desenvolvido ações que visam melhorar o desempenho dos educandos e assegurar a permanência dos mesmos na escola até a conclusão da educação básica.

Através da adesão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, a Secretaria de Estado da Educação firmou parceria com o Ministério da Educação para oferecer formação continuada aos professores de ensino médio. A formação iniciou no ano de 2014 e encerrou no ano de 2015. A Gerência Regional de Palmitos desenvolveu a formação em todas as escolas de ensino médio, totalizando 114 professores cursistas, 1 formadora regional e 11 orientadoras de estudo, que coordenaram a formação nas escolas.

Acreditando que a participação da comunidade escolar nas decisões e ações da escola contribui para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina vem fomentando a gestão escolar democrática. A partir do Decreto nº 1.794/2013, a comunidade escolar passou a definir o gestor através de um processo de escolha do Plano de Gestão Escolar – PGE. O Plano apresentado à comunidade deve estar atrelado à Proposta Curricular do Estado e ao Projeto Político Pedagógico da escola, ou seja, as ações propostas devem considerar e abranger todas as dimensões e estar pautadas no diagnóstico de desempenho dos educandos.

No primeiro semestre de 2014 ocorreu a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina com a ampla participação de representantes de docentes e demais profissionais da educação de todas as Gerências Regionais de Educação – GEREDs, Secretaria Estadual de Educação, entidades e outros segmentos da sociedade. As discussões enfocaram as concepções de formação integral dos sujeitos e demais temas que envolvem a democratização da educação e a qualificação do processo de ensino e aprendizagem catarinense.

Recentemente foi instituído um novo formato de avaliação para as escolas estaduais. Através da Portaria nº 189, de 09 de fevereiro de 2017, foi levantada uma ampla discussão sobre a necessidade de se efetivar uma avaliação diagnóstica, que sirva de subsídio para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem. Esta portaria altera a média bimestral de 7 para 6 pontos e prevê a recuperação paralela nos moldes de novas oportunidades de aprendizagem. Durante todo o ano letivo, deverão ser previstas ações que garantam ao educando a oportunidade de sanar as dificuldades de aprendizagem, pois não haverá mais exames finais.

A Portaria nº 189/2017 também garante a continuidade do PENOA para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusive para estudantes matriculados em qualquer série do ensino médio que tenham sido retidos no ano anterior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira nasceu com o propósito de disseminar preceitos religiosos que serviam para atender aos interesses dos que detinham o domínio econômico e social do Brasil Colônia, e durante séculos tornou-se mecanismo de reprodução social. Foi privilégio de uma minoria, que necessitava de instrução para manter o domínio, enquanto às classes menos favorecidas era dado acesso para a preparação de mão de obra necessária para atender aos interesses econômicos nacionais e internacionais.

A educação no Estado de Santa Catarina seguiu os moldes nacionais e, como pode ser constatado no transcorrer da história da educação catarinense, principalmente, o ensino médio iniciou de forma muito conturbada, caracterizando-se pela descontinuidade até o início do século XX. Após sua consolidação com a criação do Ginásio Catarinense em 1905, este nível de ensino manteve um caráter particular durante décadas.

Considerando que não é possível pensar o desenvolvimento social e econômico de um país, estado ou região, sem priorizar a instrução e a qualificação de seu capital social, é possível compreender as desigualdades sociais existentes no Brasil e no Estado de Santa Catarina.

Nos últimos anos, o empenho para alcançar o desenvolvimento levou o Brasil a submeter-se a algumas exigências internacionais, entre elas está a expansão do acesso à educação e a melhoria do desempenho dos educandos. No entanto, os índices apontam que a expansão quantitativa não foi acompanhada pela oferta de um ensino de qualidade.

O ensino médio é a etapa da educação básica que apresenta as maiores defasagens e, portanto, necessita de maior atenção do poder público. Entretanto, conforme afirma Guidi (2016), não é uma etapa isolada e por isso, a qualidade da Educação Básica tem que ser garantida em sua totalidade, haja vista, que, conforme prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma de suas atribuições é a consolidação dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores. Um ensino fundamental de qualidade é essencial para o bom desempenho do educando na etapa final da educação básica.

É necessário modificar a identidade histórica da educação brasileira e catarinense para que todos os adolescentes e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade e, ao concluir o ensino médio, estejam capacitados para buscar a superação das condições sociais, contribuindo também para o desenvolvimento socioeconômico de seu meio.

Conforme afirma Queiroz et al (s.a.), as transformações no cenário político, econômico e social pelas quais o Brasil vem passando, exigem um redimensionamento na função do ensino médio. É preciso promover a formação geral para que os adolescentes e jovens estejam preparados para a inserção no processo produtivo e para o aprimoramento do desenvolvimento intelectual. Além do conhecimento e da utilização dos recursos tecnológicos, é preciso desenvolver a consciência crítica, a criatividade, a curiosidade e o hábito da pesquisa.

Para tanto, conforme sugerido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE (2010), é preciso buscar formas eficazes de melhorar a aprendizagem através de uma melhor formação inicial e continuada de professores e do

estabelecimento de um quadro estável de docentes. Pois, a ressignificação do ensino médio deve iniciar pela disponibilização de professores capacitados para efetivar as reformas necessárias. Por outro lado, é imprescindível uma política de valorização do magistério, que atraia bons profissionais para a carreira.

A OCDE (2010) sugere também a implementação de um currículo mais significativo para o aluno e a superação do modelo tradicional com uma maior interação aluno/professor. É preciso definir com mais clareza as competências e habilidades mínimas que devem ser desenvolvidas no ensino médio. Acredita-se que a Base Nacional Comum Curricular vai auxiliar neste sentido.

Por outro lado, a utilização de diferentes metodologias contribuiu para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. O educando precisa ser agente ativo no processo para que ocorra a promoção do protagonismo juvenil na escola.

Além de professores qualificados e de um currículo adequado e bem definido, é preciso que o ambiente escolar seja bem estruturado com equipamentos tecnológicos, laboratórios, bibliotecas e outros espaços de aprendizagem. Pois, de nada adianta a ampliação do tempo escolar, se não forem oferecidas condições que possibilitem e instiguem a pesquisa, a criatividade e a experimentação para a assimilação e construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Katharine. **A história do ensino médio no Brasil e suas mudanças**. Disponível em: <www.estudopratico.com.br/a-história-do-ensino-medio-no-brasil-e-suas-mudancas>. 30.09.2016. Acesso em 01 de maio de 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Portaria N° 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador.

_____. Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009. Determina a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade.

_____. Portaria N° 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

_____. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Portaria MEC N° 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.

CARMINATI, Fábila Liliã Luciano. **A Economia como um dos Elementos Explicativos da Gênese do Magistério da Província de Santa Catarina: Uma abordagem histórica de 1835 – 1889.** Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/054_fabia.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2017.

DALLABRIDA, Norberto. SOARES, Luana Bergmann. TRIDAPALLI, Ana Laura. **Ensino Secundário em Santa Catarina: Redes e culturais escolares (1932-1945).** Disponível em: <www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/376Norberto_e_Luana_Analaura.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

DARLI, Vera Regina. MENEGHEL, Stela Maria. **Caminhos Percorridos pelo Ensino Médio.** Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educare/educare2009/anais/pdf/3294_1919.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2017.

DUARTE, Gabriele. **Mais da metade dos professores de Santa Catarina não têm formação na área que ensinam.** Publicado em 23 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/01/menos-da-metade-dos-professores-de-sc-tem-formacao-na-area-que-ensinam-9545430.html>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. **Refletindo sobre o ensino médio brasileiro.** Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis. Porto Alegre: v.3, nov. 2000.

FILHO, João Cardoso Palma (organizador). **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação.** 3.ed. PROGRAD/UNESP. São Paulo: Editora Santa Clara, 2005 – p. 61-74.

GUIDI, Sandra Zanatta. **O papel do ensino médio.** In SANTOS, Adécio Machado dos [et al]. **Por que o Brasil não leva a sério a Educação?** Palhoça: Editora Unisul, 2016.

IDEB. **Inep.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 08 de junho de 2017.

Ideb: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - QEduc.** Disponível em: <<http://www.qeduc.org.br>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

LUCIANO, Fábila Liliã. **A profissionalização docente catarinense: um resgate da memória do século XIX.** Disponível em <25reuniao.amped.org.br/excedentes25/fabialilialuciano02.rtf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais.** Revista e-Curriculum. V.12. São Paulo: PUC/SP, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>. Acesso em 02 de maio de 2017.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos.** 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n14a04>. Acesso em 05 de março de 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Avaliação de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil.**2010.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino médio.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.

Programas e Projetos. **Portal Colaborativo Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em 02 de junho de 2017.

QUEIROZ, Cintia Marques. ALVES, Lidiane Aparecida. SILVA, Renata Rodrigues da. SILVA, Kássia Nunes da. MODESTO, Ricardo Veiga. **Evolução do Ensino Médio no Brasil.** Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf >. Acesso em 15 de abril de 2017.

SANTA CATARINA. **Decreto N° 1.794, de 15 de outubro de 2013.** Dispõe sobre a gestão da educação básica e profissional da rede estadual de ensino em todos os níveis e modalidades.

_____. Portaria N° 189, de 09 de fevereiro de 2017. Regulamenta a implementação da sistemática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino.

SCHARDONG, Rosmeri. **A Instrução Pública Secundária em Desterro – O Atheneu Provincial (1874-1883).** Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77284>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

SILVA, Marcos. **História da educação brasileira.** Disponível em: <www.cesadufs.or.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16590814122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_1.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

TOKARNIA, Mariana. **Desempenho de estudantes do ensino médio é menor que o de 20 anos atrás.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/desempenho-de-estudantes-do-ensino-medio-e-menor-que-o-de-20-anos-atras>>. Publicado em 08 de setembro de 2016. Acesso em 03 de maio de 2017.

UNIBANCO, Instituto. **Boletim Aprendizagem em foco n° 5/fev. 2016.** Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>>. Acesso em 14 de maio de 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. DALLABRIDA, Norberto (Orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____; SCHVAAB, Cristiane Inês; SCHNEIDER, Juliete. O acesso ao ensino médio catarinense. In VALLE, Ione Ribeiro. DALLABRIDA, Norberto (Orgs). **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. O Direito à escolarização média. In VALLE, Ione Ribeiro. DALLABRIDA, Norberto (Orgs). Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

WENZEL, Karina. **Aumenta o número de crianças e jovens fora da escola em SC, aponta pesquisa.** Publicado em 20/01/2016. Disponível em <<http://osoldiario.clicrbs.com.br/sc/cidades/noticia/2016/01/aumenta-numero-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-em-sc-aponta-pesquisa-4956239.html?impressao=sim>>. Acesso em 03 jun. 2017.