

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CHANAUANA DE AZEVEDO CANCI

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO
URUGUAI/RS: UMA RADIOGRAFIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

CHANAUANA DE AZEVEDO CANCI

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO
URUGUAI/RS: UMA RADIOGRAFIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada como quesito parcial à obtenção do grau de Doutora, pelo Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

C222e Canci, Chanauana de Azevedo
O Ensino Médio público estadual no território do Médio Alto
Uruguai/RS : uma radiografia do direito à educação / Chanauana
de Azevedo Canci. – 2025.
277 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2025.
Orientadora: Dra. Jaqueline Moll.

1. Educação pública. 2. Políticas públicas educacionais. 3.
Ensino Médio. 4. Radiografia educacional. 5. Médio Alto Uruguai.
I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU 37

CHANAUANA DE AZEVEDO CANCI

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO
URUGUAI/RS: UMA RADIOGRAFIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada como quesito parcial à obtenção do grau de Doutora, pelo Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Frederico Westphalen/RS, 20 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Profa. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

*Dedico esta tese ao meu amado filho Raul,
sol que irradia minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Sozinhos, não chegamos a lugar algum. Construir esta tese foi, por muitas vezes, um caminho solitário, contudo, é fundamental agradecer àqueles que tornaram este percurso mais fluído e leve, contribuindo para que se findasse esta tão importante etapa de formação.

Inicio agradecendo à Deus, força motriz do universo, que com seu sopro de sabedoria e serenidade permitiu que, apesar de todas as adversidades encontradas pelo caminho, esta etapa fosse concluída com êxito.

À minha família, que compreendendo minhas ausências, constantemente incentivou-me na realização deste sonho.

À Universidade, que foi minha segunda casa desde a graduação em Direito, depois durante o Mestrado e, por fim, no Doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenação, Secretaria e Corpo Docente, pelo auxílio e ensinamentos.

À CAPES, pela concessão de bolsa, sem a qual seriam inviáveis a realização do curso e a concretização deste estudo regional, evidenciando a educação em nosso território, interior do estado do Rio Grande do Sul.

À minha orientadora, pela relação além da escrita, sobretudo, de amizade, que construímos nos últimos seis anos, desde a orientação de Mestrado. Sou muito grata por todas as partilhas e aprendizados, especialmente pelo amor à educação que transmite e por acompanhar tua luta constante para amenizar as mazelas humanas, sociais e educacionais deste país.

À banca examinadora, pelo olhar zeloso e atento, com valorosas contribuições para a qualificação da pesquisa, aprimorando seu desenvolvimento em cada detalhe.

Às colegas (e amigas) que fiz no Programa de Pós-Graduação, pelo companheirismo e compartilhamento de alegrias e frustrações ao longo da jornada.

Ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que concedeu acesso a documentos, auxiliando na construção da historicidade das escolas do território estudado.

Por fim, a todos aqueles que se dedicaram, em algum momento, a contribuir com a qualificação deste texto, por meio de leituras, apontamentos e discussões.

RESUMO

Esta tese de doutorado é escrita na área de concentração em Educação e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS, fazendo parte da Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, com bolsa de estudos concedida pela CAPES. O estudo se relaciona com a Cátedra UNESCO UniTwin: a Cidade que Educa e Transforma, rede internacional na qual a URI é vinculada, considerando que a análise é voltada à relação entre educação e território. O estudo tem como foco a análise do ensino médio, etapa final da educação básica, a partir de uma radiografia regional da educação pública estadual no território do Médio Alto Uruguai, localizado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul/Brasil. A região é composta por vinte e dois municípios, contando com vinte e cinco escolas públicas estaduais de oferta de ensino médio. O objetivo da pesquisa é compreender a constituição do direito ao ensino médio público estadual no território do Médio Alto Uruguai, investigando o percurso educacional no território, a partir da materialidade histórica documentada e indicadores sociais, econômicos e, sobretudo, educacionais (oferta, demanda, aprovação, abandono, distorção idade-série, IDEB, IOEB, permanência escolar, entre outros). Quanto à metodologia, consiste em um estudo quanti-qualitativo, bibliográfico e documental, de abordagem teórica crítico-dialética, utilizando como ferramenta analítica a Análise Textual Discursiva. Os principais autores citados são Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Nora Krawczyk, Monica Ribeiro da Silva, Acácia Zeneida Kuenzer e Jaqueline Moll. Nesta tese, evidenciamos que a região do Médio Alto Uruguai desenvolve, historicamente, uma educação dualista e patriarcal, reprodutivista da história brasileira, lastreada pelas precárias políticas públicas para o ensino médio. Também identificamos a carência de estudos voltados à educação básica em âmbito regional, sobretudo, em relação ao ensino médio, etapa historicamente demarcada, em nível nacional e estadual. Por fim, enaltecemos a ausência de universalização e, conseqüentemente, de materialização do direito ao ensino médio, constituída de forma lenta e tardia, fragilizando a garantia constitucional de acesso e permanência, ao considerarmos as descontinuidades e rupturas das políticas públicas de educação. Em uma região marcada pela produção acadêmico-científica voltada, em sua maioria, ao desenvolvimento agrícola, esta pesquisa contribui na quebra do silenciamento da educação no território. Os indicadores e historicidade documentada, através do processo analítico, conferem maior visibilidade à etapa do ensino médio, constituindo-se em uma radiografia educacional sobre a região do Médio Alto Uruguai.

Palavras-chave: Direito à educação; direito ao ensino médio; radiografia educacional; Educação no território; Médio Alto Uruguai.

ABSTRACT

This doctoral thesis is written in the area of Education and defended at the Stricto Sensu Graduate Program in Education of the Department of Human Sciences of the Regional Integrated University of Alto Uruguai and Missões – URI Frederico Westphalen Campus/RS, as part of the Public Policies and Education Management Research Line, with a scholarship granted by CAPES. The study is related to the UNESCO UniTwin Chair: the City that Educates and Transforms, an international network to which URI is linked, considering that the analysis is focused on the relationship between education and territory. The study focuses on the analysis of high school, the final stage of basic education, based on a regional x-ray of state public education in the territory of Médio Alto Uruguai, located in the northwest of the state of Rio Grande do Sul/Brazil. The region is composed of twenty-two municipalities, with twenty-five state public schools offering high school education. The objective of this research is to understand the constitution of the right to public state secondary education in the territory of Médio Alto Uruguai, investigating the educational path in the territory, based on documented historical materiality and social, economic and, above all, educational indicators (supply, demand, approval, dropout, age-grade distortion, IDEB, IOEB, school retention, among others). Regarding the methodology, it consists of a quantitative-qualitative, bibliographic and documentary study, with a critical-dialectical theoretical approach, using Discursive Textual Analysis as an analytical tool. The main authors cited are Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Nora Krawczyk, Monica Ribeiro da Silva, Acácia Zeneida Kuenzer and Jaqueline Moll. In this thesis, we show that the Médio Alto Uruguai region has historically developed a dualistic and patriarchal education, reproducing Brazilian history, supported by precarious public policies for secondary education. We also identified a lack of studies focused on basic education at a regional level, especially in relation to secondary education, a historically demarcated stage at the national and state levels. Finally, we highlight the lack of universalization and, consequently, of materialization of the right to secondary education, which was established slowly and belatedly, weakening the constitutional guarantee of access and permanence, considering the discontinuities and ruptures in public education policies. In a region marked by academic-scientific production focused, for the most part, on agricultural development, this research contributes to breaking the silence on education in the territory. The indicators and documented history, through the analytical process, give greater visibility to the secondary education stage, constituting an educational x-ray of the Médio Alto Uruguai region.

Keywords: Right to education; right to secondary education; educational x-ray; Education in the territory; Médio Alto Uruguai.

RESUMEN

Esta tesis de doctorado se escribe en el área de concentración en Educación y se defiende en el Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Regional Integrada de Alto Uruguai y Missões – URI Campus Frederico Westphalen/RS, siendo parte de la Línea de Investigación de Políticas Públicas y Gestión de la Educación, con beca concedida por CAPES. El estudio se relaciona con la Cátedra UNESCO UniTwin: la Ciudad que Educa y Transforma, red internacional a la que está vinculada la URI, considerando que el análisis se centra en la relación entre educación y territorio. El estudio se centra en el análisis de la educación secundaria, etapa final de la educación básica, a partir de una radiografía regional de la educación pública estatal en el territorio del Médio Alto Uruguai, ubicado en el noroeste del estado de Rio Grande do Sul/Brasil. La región está formada por veintidós municipios, con veinticinco escuelas públicas estatales que ofrecen educación secundaria. El objetivo de la investigación es comprender la constitución del derecho a la educación secundaria pública estatal en el territorio del Médio Alto Uruguai, investigando la trayectoria educativa en el territorio, con base en la materialidad histórica documentada y en indicadores sociales, económicos y, sobre todo, educativos (oferta, demanda, aprobación, deserción, distorsión edad-grado, IDEB, IOEB, permanencia escolar, entre otros). En cuanto a la metodología, consiste en un estudio cuantitativo-cualitativo, bibliográfico y documental, con un enfoque teórico crítico-dialéctico, utilizando como herramienta analítica el Análisis Textual Discursivo. Los principales autores citados son Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Nora Krawczyk, Monica Ribeiro da Silva, Acácia Zeneida Kuenzer y Jaqueline Moll. En esta tesis mostramos que la región del Médio Alto Uruguai ha desarrollado históricamente una educación dualista y patriarcal, reproduciendo la historia brasileña, apoyada en políticas públicas precarias para la educación secundaria. También identificamos una falta de estudios enfocados en la educación básica a nivel regional, especialmente en relación a la educación secundaria, etapa históricamente demarcada a nivel nacional y estatal. Finalmente, destacamos la falta de universalización y, consecuentemente, la falta de materialización del derecho a la educación secundaria, que se estableció de manera lenta y tardía, debilitando la garantía constitucional de acceso y permanencia, al considerar las discontinuidades y rupturas en las políticas públicas de educación. En una región marcada por una producción académico-científica centrada, en su mayor parte, en el desarrollo agropecuario, esta investigación contribuye a romper el silenciamiento de la educación en el territorio. Los indicadores y el historial documentado, a través del proceso analítico, dan mayor visibilidad a la etapa de educación secundaria, constituyendo una radiografía educativa de la región del Médio Alto Uruguai.

Palabras clave: Derecho a la educación; derecho a la educación secundaria; radiografía educativa; Educación en el territorio; Médio Alto Uruguai.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de jovens brasileiros de 15 a 17 anos por situação de escolarização (2023)	131
Figura 2 – Percentual de jovens gaúchos de 15 a 17 anos por situação de escolarização (2023)	132
Figura 3 – Mapa territorial da região do Médio Alto Uruguai (2010)	142
Figura 4 – Indicadores de Matemática, Português, Aprovação e IDEB para o ensino médio no RS (2023)	209
Figura 5 – Índice de aprendizado adequado para o ensino médio no RS (2017, 2019 e 2021)	210
Figura 6 – Índice de IOEB no Brasil e no RS (2021-2023)	211
Figura 7 – Nível socioeconômico e raça/cor IOEB (2023)	212
Figura 8 – Mapa dos estados a partir do percentual de jovens matriculados (2020)	214
Figura 9 – Mapa dos municípios do RS a partir do percentual de jovens matriculados (2020)	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de jovens brasileiros de 15 a 29 anos fora da escola (2012-2023)	132
Gráfico 2 – Percentual de jovens brasileiros e gaúchos, de 15 a 17 anos, por situação de estudo e trabalho em cada nível de escolaridade (2023)	136
Gráfico 3 – IDESE do Rio Grande do Sul por blocos (2013-2021)	124
Gráfico 4 – Evolução do IDH do Brasil (2010-2021)	125
Gráfico 5 – Evolução das matrículas do ensino médio no RS (2013-2023)	187
Gráfico 6 – Distribuição de estabelecimentos de ensino médio no RS (2023)	187
Gráfico 7 – Número de matrículas no ensino médio parcial (urbano) na região do MAU (2010-2024)	194
Gráfico 8 – Evolução da taxa de aprovação do RS e do Brasil (2012-2022)	196
Gráfico 9 – Evolução da taxa de abandono do RS e do Brasil (2012-2022)	197
Gráfico 10 – Índices de abandono e reprovação no RS (2021-2023)	198
Gráfico 11 – Evolução da distorção idade-série do RS e do Brasil (2013-2023)	199
Gráfico 12 – Distorção idade-série no RS (2021-2023)	199
Gráfico 13 – Razão IDEB da rede pública do município pela rede privada do RS (2021)	207
Gráfico 14 – IDEB brasileiro para a etapa do ensino médio (2005-2023)	208
Gráfico 15 – IDEB gaúcho para a etapa do ensino médio (2005-2023)	209
Gráfico 16 – Evolução das matrículas na EJA no RS (2013-2023)	225
Gráfico 17 – Distribuição de estabelecimentos da EJA no RS (2023)	225
Gráfico 18 – Evolução das matrículas na EPT no RS (2011-2021)	227
Gráfico 19 – Distribuição dos estabelecimentos na EPT no RS (2021)	228

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da Questão: produções selecionadas a partir dos descritores “direito à educação” e “ensino médio” (2010-2023)	34
Quadro 2 – Estado da Questão: aporte teórico das produções selecionadas (2010-2023)	37
Quadro 3 – Estado da Questão: produção selecionada a partir dos descritores “Frederico Westphalen” e “história da educação” (2010-2023)	39
Quadro 4 – Estado da Questão: aporte teórico acerca da história local (1969-2004)	39
Quadro 5 – Indicadores populacionais, demográficos e educacionais da região do Médio Alto Uruguai (2010-2022)	143
Quadro 6 – Escolas estaduais que ofertam o ensino médio no Médio Alto Uruguai (2024)	148
Quadro 7 – Cidades atuais do Médio Alto Uruguai e municípios de origem	149
Quadro 8 – Graus de ensino da E. E. E. B. Cristo Redentor – Alpestre	150
Quadro 9 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. Cristo Redentor – Alpestre	151
Quadro 10 – Graus de ensino da E. E. E. M. São Gabriel – Ametista do Sul	152
Quadro 11 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. São Gabriel – Ametista do Sul	152
Quadro 12 – Graus de ensino da E. E. E. M. 20 de Setembro – Caiçara	153
Quadro 13 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. 20 de Setembro – Caiçara	153
Quadro 14 – Graus de ensino da E. E. E. M. Mathias Balduino Huppés – Cristal do Sul	154
Quadro 15 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Mathias Balduino Huppés – Cristal do Sul	154
Quadro 16 – Graus de ensino da E. E. E. M. Bento Gonçalves – Dois Irmãos das Missões	156
Quadro 17 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Bento Gonçalves – Dois Irmãos das Missões	156
Quadro 18 – Graus de ensino da E. E. E. M. Olívia de Paula Falcão – Erval Seco	157

Quadro 19 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Olívia de Paula Falcão – Erval Seco	157
Quadro 20 – Graus de ensino da E. E. E. B. Sepé Tiaraju – Frederico Westphalen	158
Quadro 21 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. Sepé Tiaraju – Frederico Westphalen	158
Quadro 22 – Graus de ensino da E. E. E. M. Cardeal Roncalli – Frederico Westphalen	159
Quadro 23 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Cardeal Roncalli – Frederico Westphalen	159
Quadro 24 – Atos legais da escola da E. E. Técnica José Cañellas – Frederico Westphalen	161
Quadro 25 – Graus de ensino da E. E. E. M. Adolfo Giordani – Gramado dos Loureiros	165
Quadro 26 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Adolfo Giordani – Gramado dos Loureiros	166
Quadro 27 – Graus de ensino do I. E. E Visconde de Taunay – Iraí	166
Quadro 28 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. E. E Visconde de Taunay – Iraí	167
Quadro 29 – Graus de ensino da E. E. E. M. Maria Dulcina – Nonoai	169
Quadro 30 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Maria Dulcina – Nonoai	169
Quadro 31 – Graus de ensino da E. E. E. M. Joaquim José da Silva Xavier – Novo Tiradentes	170
Quadro 32 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Joaquim José da Silva Xavier – Novo Tiradentes	170
Quadro 33 – Graus de ensino do I. E. E. 22 de Maio – Palmitinho	171
Quadro 34 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. E. E. 22 de Maio – Palmitinho	172
Quadro 35 – Graus de ensino da E. E. E. M. Angelo Beltramin – Pinhal	173
Quadro 36 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Angelo Beltramin – Pinhal	173
Quadro 37 – Graus de ensino da E. E. E. B. José Cañellas – Pinheirinho do Vale	174

Quadro 38 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. José Cañellas – Pinheirinho do Vale	174
Quadro 39 – Atos legais da E. E. Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sỹ Gre	175
Quadro 40 – Graus de ensino do I. I. E. Padre Vitório – Planalto	176
Quadro 41 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. I. E. Padre Vitório – Planalto	177
Quadro 42 – Graus de ensino da E. E. E. M. Romano Padoan – Rio dos Índios	178
Quadro 43 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Romano Padoan – Rio dos Índios	178
Quadro 44 – Graus de ensino da E. E. E. M. Danilo Irineu Daris – Rodeio Bonito	179
Quadro 45 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Danilo Irineu Daris – Rodeio Bonito	179
Quadro 46 – Graus de ensino do I. E. E. Madre Tereza – Seberi	180
Quadro 47 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. E. E. Madre Tereza – Seberi	180
Quadro 48 – Graus de ensino da E. E. E. B. José Zanatta – Taquaruçu do Sul	181
Quadro 49 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. José Zanatta – Taquaruçu do Sul	181
Quadro 50 – Graus de ensino da E. E. E. M. Zenir Ghizzi da Silva – Trindade do Sul	182
Quadro 51 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Zenir Ghizzi da Silva – Trindade do Sul	182
Quadro 52 – Graus de ensino da E. E. E. B. 14 de Maio – Vicente Dutra	183
Quadro 53 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. 14 de Maio – Vicente Dutra	184
Quadro 54 – Graus de ensino da E. E. E. B. Pe. Abílio de Marcos Sponchiado – Vista Alegre	185
Quadro 55 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. Pe. Abílio de Marcos Sponchiado – Vista Alegre	185
Quadro 56 – Número de matrículas no ensino médio parcial (urbano) por município da região do MAU (2010-2024)	189
Quadro 57 – Número de matrículas no ensino médio parcial (rural) por município da região do MAU (2010-2024)	190

Quadro 58 – Número de matrículas no ensino médio integral (urbano) por município da região do MAU (2010-2024)	191
Quadro 59 – Número de matrículas no ensino médio na modalidade EJA (integral) por município da região do MAU (2010-2024)	192
Quadro 60 – Número de matrículas no ensino médio na modalidade EJA (parcial) por município da região do MAU (2010-2024)	193
Quadro 61 – Percentual de permanência escolar por município da região do MAU (2020)	216
Quadro 62 – Participação do ENEM por município e médias (2019)	217
Quadro 63 – Indicadores de IDEB, IOEB, abandono, reprovação, distorção idade-série e permanência escolar para o ensino médio (2021-2023)	219
Quadro 64 – Categoria de análise 1: o antro subterrâneo da Caverna	232
Quadro 65 – Categoria de análise 2: as sombras projetadas no interior da Caverna	234
Quadro 66 – Categoria de análise 3: o cativo liberto das amarras	236
Quadro 67 – Categoria de análise 4: o fogo cuja luz os ilumina	238
Quadro 68 – Categoria de análise 5: o confronto e o desconforto com o novo	240
Quadro 69 – Categoria de análise 6: a quebra de barreiras e a expansão da consciência	242
Quadro 70 – Categoria de análise 7: a Caverna, o Centro e a atualidade	244
Quadro 71 – Categoria de análise 8: sair da ilha para ver a ilha – radiografia do Médio Alto Uruguai	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Municípios do RS por faixas de número de habitantes (1980-2022)	120
Tabela 2 – Taxa de urbanização por COREDEs no RS (2022)	122
Tabela 3 – Evolução do IDHM do RS (1991-2017)	126
Tabela 4 – IDEB total do ensino médio no país, regiões e estados (2005-2019)	202
Tabela 5 – IDEB do ensino médio na rede estadual (2005-2019)	203
Tabela 6 – IDEB do ensino médio na rede estadual com o número de municípios (2005-2019)	205
Tabela 7 – IDEB do ensino médio na rede estadual com o número de escolas (2005-2019)	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODEMAU	Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IOEB	Índice de Oportunidade da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAU	Médio Alto Uruguai
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
VAB	Valor Acrescentado Bruto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
i) Questões de pesquisa	25
ii) Aspectos metodológicos	26
ii.i) <i>Estado da Questão</i>	32
iii) Organização da tese	40
SEÇÃO I – Reflexões sobre direitos e dualismo na educação de jovens	
1 O JOVEM, A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA: UMA ANALOGIA E UM MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA	43
1.1 Reflexões sobre política e educação	43
1.2 A educação como palco incandescente para reformas	48
1.3 O véu que encobre o novo arranjo curricular para o ensino médio	53
2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO AO ENSINO MÉDIO	56
2.1 O direito à educação no ordenamento jurídico	56
2.2 O direito ao ensino médio e o ensino médio como direito	60
2.3 O ensino médio e as alterações em sua formatação: BNCC e itinerários formativos na contramão de uma formação complexa e integral	63
2.3.1 <i>O ensino médio integrado como possibilidade de formação integral</i>	69
2.4 O caráter regressivo da reforma do ensino médio	71
3 O SISTEMA DE DUALIDADE QUE PERMEIA O BRASIL: IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS	75
3.1 O dualismo social e seu reflexo na educação	75
3.2 Ensino médio e a desigualdade de oportunidades intrínseca à sua história	79
3.3 Profissionalização <i>versus</i> ensino superior	83
4 GARANTIA DE DIREITOS <i>VERSUS</i> DUALIDADE EDUCACIONAL: COMO FICA A EDUCAÇÃO DOS JOVENS NESTE CONTEXTO	89
4.1 A educação como porta de entrada para dirimir as desigualdades	89

4.1.1 <i>Pandemia de Covid-19 e a educação de jovens estudantes do ensino médio</i>	93
4.2 Flexibilização da aprendizagem na contramão do protagonismo estudantil	95
4.3 Fatores determinantes e reforçadores da exclusão escolar	104

SEÇÃO II – Concepções históricas e indicadores regionais

5 RADIOGRAFIA DO MÉDIO ALTO URUGUAI I: ASPECTOS HISTÓRICOS E INDICADORES GERAIS 110

5.1 Aspectos históricos sobre a colonização da região: memórias e histórias do Barril	110
5.1.1 <i>A comissão de terras e o homem que deu nome à cidade de Frederico Westphalen</i>	113
5.2 Memórias documentadas sobre a constituição da educação local/regional	115
5.3 Indicadores demográficos e populacionais do Rio Grande do Sul e do COREDE CODEMAU	118
5.4 Retrato social e educacional dos jovens a partir de dados do Brasil e do Rio Grande do Sul	129

6 RADIOGRAFIA DO MÉDIO ALTO URUGUAI II: MAPEAMENTO POPULACIONAL, DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL 141

6.1 A configuração territorial atual do Médio Alto Uruguai	141
6.2 A rede estadual atual de educação básica/ensino médio na região do MAU	148
6.2.1 <i>Estudos das Fichas de Cadastro de Escolas</i>	150
6.2.1.1 Alpestre – Escola Estadual de Educação Básica Cristo Redentor	150
6.2.1.2 Ametista do Sul – Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel	151
6.2.1.3 Caiçara – Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro	153
6.2.1.4 Cristal do Sul – Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Huppés	153
6.2.1.5 Dois Irmãos das Missões – Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves	155
6.2.1.6 Erval Seco – Escola Estadual de Ensino Médio Olívia de Paula Falcão	156
6.2.1.7 Frederico Westphalen – Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju	158

6.2.1.8 Frederico Westphalen – Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli	159
6.2.1.9 Frederico Westphalen – Escola Estadual Técnica José Cañellas	161
6.2.1.10 Gramado dos Loureiros – Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani	165
6.2.1.11 Iraí – Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay	166
6.2.1.12 Nonoai – Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dulcina	168
6.2.1.13 Novo Tiradentes – Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim José da Silva Xavier	169
6.2.1.14 Palmitinho – Instituto Estadual de Educação 22 de Maio	171
6.2.1.15 Pinhal – Escola Estadual de Ensino Médio Angelo Beltramin	172
6.2.1.16 Pinheirinho do Vale – Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas	174
6.2.1.17 Planalto – Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sý Gre	175
6.2.1.18 Planalto – Instituto Estadual de Educação Padre Vitório	176
6.2.1.19 Rio dos Índios – Escola Estadual de Ensino Médio Romano Padoan	178
6.2.1.20 Rodeio Bonito – Escola Estadual de Ensino Médio Danilo Irineu Daris	179
Escola específica de atuação na etapa do ensino médio.	180
6.2.1.21 Seberi – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza	180
6.2.1.22 Taquaruçu do Sul – Escola Estadual de Educação Básica José Zanatta	181
6.2.1.23 Trindade do Sul – Escola Estadual de Ensino Médio Zenir Ghizzi da Silva	182
6.2.1.24 Vicente Dutra – Escola Estadual de Educação Básica 14 de Maio	183
6.2.1.25 Vista Alegre – Escola Estadual de Educação Básica Pe. Abílio de Marcos Sponchiado	184
6.3 Indicadores educacionais para a etapa do ensino médio	186
6.3.1 Matrículas	186
6.3.2 Aprovação, abandono e distorção idade-série	195
6.3.3 IDEB	200
6.3.4 IOEB	211
6.3.5 Permanência escolar	212
6.3.6 Participação e médias no ENEM	217

6.3.7 EJA	224
6.3.8 EPT	226
7 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: DO RELATÓRIO DE DADOS QUANTITATIVO À ABORDAGEM ANALÍTICA QUALITATIVA	229
7.1 Categoria 1 – O antro subterrâneo da Caverna	231
7.2 Categoria 2 – As sombras projetadas no interior da Caverna	234
7.3 Categoria 3 – O cativo liberto das amarras	235
7.4 Categoria 4 – O fogo cuja luz os ilumina	237
7.5 Categoria 5 – O confronto e o desconforto com o novo	239
7.6 Categoria 6 – A quebra de barreiras e a expansão da consciência	241
7.7 Categoria 7 – A Caverna, o Centro e a atualidade	243
7.8 Categoria 8 – Sair da ilha para ver a ilha: Radiografia do Médio Alto Uruguai	245
7.9 Argumentos aglutinadores	253
7.10 Tese geral	259
CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	269

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado é escrita na área de concentração em Educação e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, fazendo parte da Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, com bolsa de estudos concedida pela CAPES. O estudo se relaciona com a Cátedra UNESCO UniTwin: a Cidade que Educa e Transforma, rede internacional na qual a URI é vinculada, considerando que a análise é voltada à relação entre educação e território.

Ao considerar que não escrevemos sobre temas e sim sobre problemas sociais, e que a pesquisa precisa fazer sentido para a leitura de mundo e da realidade que vivenciamos, antes mesmo de tornar-se uma contribuição teórica no campo de pesquisa, *esta tese se concentra na análise da etapa final da educação básica, o ensino médio na rede pública estadual, a partir de uma radiografia regional, levando em consideração o território do Médio Alto Uruguai, região localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil, composta por vinte e dois municípios, com vinte e cinco escolas estaduais de educação básica/ensino médio.*

Neste estudo, buscamos apresentar, por meio de uma compreensão sócio-filosófica e político-educacional, uma perspectiva crítica em debate, trazendo o problema do ensino médio para o centro da discussão. Procuramos aprofundar questões sobre direito à educação, e no mesmo compasso, suscitar novos campos de estudo, promovendo visibilidade ao território do Médio Alto Uruguai, pouco explorado quanto à análise de dados e políticas educacionais, conforme verificado durante a construção do Estado da Questão, sobre a produção acadêmica produzida na região.

Ter como *lócus* a região em que estamos inseridos, implica dizer que existimos, e que a educação a nível médio público estadual que acontece no noroeste do estado gaúcho merece evidência, a partir da análise dos indicadores de um conjunto de cidades que compõe a região. Intencionamos, com esta pesquisa, que os olhares se voltem para este território, abordando um tema de escassos estudos, que é a análise do ensino médio em perspectiva regional.

Diante disso, iniciamos uma busca por documentos e dados que contemplassem esta região do estado, e a escassez de documentos demonstrou

ainda mais a importância de realização deste estudo. Sendo assim, tornou-se um grande desafio a reunião de informações, dados e índices que representassem o conjunto de municípios que forma a região, materialidade essa, que apresentamos ao longo das páginas desta tese.

A finalidade desta proposição é potencializar os estudos regionais no campo da educação, e dar evidência ao ensino médio, etapa final da educação básica e fase essencial na formação dos jovens, em um território marcado pela produção acadêmica e científica voltada, em sua maioria, ao desenvolvimento agrícola. Buscamos diminuir o silenciamento da educação em nosso território, para que os dados, índices, relatos históricos documentados, possam assumir voz no cenário da ciência.

Partindo do pressuposto de que a educação é um preceito constitucional, como direito de todos e de cada um, dever do Estado e da sociedade, é fundamental que se faça uma análise crítica sobre o papel da universalização da educação básica, refletindo sobre a forma que está posta, muito mais relacionada à garantia de possibilidade, do que propriamente como garantia de efetividade, a partir da ideia de que todos, de fato, devem e precisam acessá-la.

Precisamos discutir sobre o que está em disputa no ensino médio. Isso só é possível se buscarmos fundamentos históricos e matrizes políticas da produção social e da educação escolar no Brasil, para compreender o processo de políticas educacionais que vêm sendo construídas ao longo dos anos, sem uma coparticipação significativa da sociedade. Devemos questionar como se pretende garantir o direito à educação e ao ensino médio.

A disseminação massiva de discursos cheios de retórica e vazios de significados acaba por substituir a compreensão que deveria advir dos documentos, dos textos legais, das normativas que orientam o caminho da educação e da política educacional. O texto não pode se sobrepôr à prática, nem estar fora de contexto, pelo contrário, deve ser um norteador da prática.

Mas para isso, se faz necessário abandonar o viés economicista e mercadológico que assola os campos da vida, e em especial, neste estudo, o da educação, procurando refletir criticamente sobre a interpretação política das leis e documentos educacionais, bem como sua aplicabilidade.

A educação como direito e não como privilégio, como enfatizava Anísio Teixeira, em um país de matrizes excludentes e desiguais, e em meio a um sistema educacional lento e tardio, torna o fracasso escolar uma construção social.

Os índices demonstram que as taxas de abandono escolar, reprovação e distorção idade-série na etapa do ensino médio no Rio Grande do Sul superam os números nacionais.

No Brasil, temos um índice de 3,8% de abandono escolar, enquanto no estado, esse número representa mais do que o dobro, com 8,9%. Quanto à taxa de reprovação no ensino médio, o número brasileiro é de 5,7%, enquanto no Rio Grande do Sul é de 10,6%. A distorção idade-série, que é de 21,6% no Brasil, alcança a margem de 26,5% no estado gaúcho (IBGE, 2023).

No âmbito da exclusão escolar, os processos de defasagem idade-série apresentam-se como importante fator de desestímulo à permanência, resultando em repetidas reprovações, muitas vezes entremeadas por saídas e retornos extemporâneos.

A partir desses índices, que mais do que percentuais, representam milhares de jovens gaúchos e milhões de jovens brasileiros, é que nos motivamos à realização deste estudo, buscando analisar esses dados de forma regionalizada, a partir do território do Médio Alto Uruguai (MAU).

A partir de um estudo dos fluxos populacionais, demográficos e educacionais que compõem o percurso do ensino médio na região do MAU, tendo como marcos legais a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação básica como direito e a garantia de acesso e permanência, e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que prevê a universalização do atendimento, também na faixa etária relativa ao ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade até os dezessete anos, é que nos aproximamos do problema de pesquisa.

Considerando que não se cumpriu a progressiva expansão da universalização da educação básica, conforme previa a EC nº 59/2009, propomos um mapeamento regional, a fim de dar visibilidade aos dados e, a partir deles, produzir uma análise sobre a escolarização de jovens na etapa do ensino médio. Com a construção de uma radiografia populacional, demográfica e educacional, buscamos investigar as carências na formação (e na falta dela) em relação aos jovens da região.

Compreendemos que é preciso tornar visíveis as questões educacionais locais, e ao considerar que o Brasil é um país de dimensões continentais, é preciso estudar os territórios que compõem as regiões, e depois os estados, pois os índices brasileiros, baseados na composição populacional, territorial, social e educacional, demonstram um número geral, sem que, muitas vezes, promovam uma reflexão mais

específica sobre as realidades distintas de cada território. Com isso, queremos dizer que uma política engessada não pode ser efetiva quando aplicável a contextos totalmente diferentes como se fossem iguais.

Em linhas gerais, compreendemos que não se incorporou o direito ao ensino médio como parte do direito à educação básica, mesmo com os esforços da referida Emenda Constitucional nº 59/2009, e com o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013, não houve um plano de expansão efetivo do ensino médio, que continua sendo mais um processo de seleção, do que propriamente um direito adquirido (MEC, 2013).

Para cumprir com a finalidade de ampliar a compreensão sobre a região, desde a perspectiva específica do ensino médio público estadual, buscamos elementos que demonstrem o fluxo populacional, demográfico e educacional, abordando-os sob uma visão interpretativa, crítica e analítica, dando voz e visibilidade aos números, índices e documentos regionais.

i) Questões de pesquisa

Compreendemos que os fluxos populacionais, demográficos e educacionais não são paralelos, mas se entrelaçam, e que as interfaces advindas desses dados demonstram o caminho percorrido pela educação em determinado território, e que, aliados aos estudos no campo das políticas públicas de educação, podem indicar panoramas e cenários futuros.

Diante disso, elegemos como *problema de pesquisa*, “*como se constitui o direito ao ensino médio público estadual na região do Médio Alto Uruguai/RS, a partir dos fluxos populacionais, demográficos e educacionais?*”.

Como *objetivo geral*, buscamos “*compreender a constituição do direito ao ensino médio público estadual no território do Médio Alto Uruguai/RS, em relação aos fluxos populacionais, demográficos e educacionais, evidenciando oferta, demanda, abandono, reprovação, distorção idade-série e permanência na região*”.

Elencamos como *objetivos específicos*:

a) *investigar o percurso educacional no território do Médio Alto Uruguai/RS, especificamente em relação ao ensino médio público estadual, que concentra o maior número de matrículas;*

b) estudar o direito à educação, a partir dos marcos legais e concepções teóricas, evidenciando a manutenção do sistema brasileiro de dualidade social, econômica e educacional;

c) identificar a (in)efetividade das garantias constitucionais de direitos, a partir da flexibilização na educação das juventudes e do retrato da exclusão escolar.

Para cumprir com os objetivos elencados, utilizaremos como *modus operandi*, a construção de um mapeamento populacional, demográfico e educacional, a partir de materialidade histórica documentada e indicadores sociais, econômicos e educacionais, sistematizando e analisando dados sobre oferta, demanda, abandono, reprovação, distorção idade-série e permanência, constituindo-se em uma radiografia do ensino médio público estadual regional.

Buscamos analisar a *hipótese de tese* acerca de uma *provável carência de estudos voltados à educação básica em âmbito regional, sobretudo, em relação ao ensino médio, por lacunas quanto à materialização e efetividade da garantia do direito à educação.*

Procuramos também vislumbrar, diante da configuração do ensino médio público estadual regional, possíveis indícios de ausência de vontade política na consolidação de políticas efetivas e duradouras de educação, e de que forma esse importante fator interfere na formação acadêmica e profissional dos jovens da região.

ii) Aspectos metodológicos

Ao considerar que a produção da tese precisa ter propósito, e mais do que isso, que é fundamental reexaminar o tema de pesquisa à luz da documentação recolhida, para que possa gerar novo sentido, destacamos algumas características que consideramos primordiais para a construção de um estudo científico: a) a escolha de um tema que seja reconhecível por outros pesquisadores; b) dizer algo novo sobre esse objeto de estudo, ou, ao menos, examiná-lo sob outro ponto de vista; c) que a pesquisa seja útil, ou seja, que possa significar em uma contribuição para a área de estudo; e d) a partir da pesquisa, analisar a hipótese de tese levantada.

As transformações sociais são contextos de influência, e diante disso, enquanto a ciência política busca excluir o conflito, a pesquisa em política deve trabalhar em outra perspectiva, ou seja, mais do que evidenciar um problema, é preciso sugerir meios para emancipá-lo.

Ao refletir sobre as políticas educacionais, é importante pensar que além de serem mecanismos potenciais para resolução de problemas sociais, também são parte do problema, quando não levam em consideração as condições históricas do país, ou quando anunciam igualdade, sem pensar nas nuances de uma equidade necessária, que vai além da igualdade.

Quando a política pública educacional não dialoga com os impactos sociais, criando um sistema de padronização, não consegue ser efetiva. É essencial que a política de educação esteja situada histórica, conceitual e espacialmente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

É importante desmistificar a ideia de que as (re)articulações acontecem somente quando a política chega à escola, demonstrando como se dá o processo de articulação desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto/documento legal, até que alcance o espaço em que os sujeitos a vivenciam diretamente, e encontrem as divergências entre retórica e prática, que não raramente estão afastadas, tal qual o discurso da realidade educacional.

Devemos constantemente nos questionar sobre quais vozes habitam esses textos, considerando que os consultores e mercadores da educação não são vozes legítimas no processo de construção de políticas educacionais, pois ditam aquilo que é conveniente, de acordo, inclusive, com os parâmetros listados pelos organismos multilaterais internacionais.

Quando as políticas e reformas educacionais não incluem pais e alunos, professores e gestores em seu processo de criação, se alarga a distância entre a prática e o texto oficial. Ao longo deste estudo, buscamos compreender e refletir criticamente sobre como a política oficial está sendo (ou não) aplicada no contexto da prática.

Para compreender o processo de formulação das políticas, além do próprio poder público, é necessário observar outros aspectos, como a influência do setor privado e as relações de influência de conjuntos muito amplos, que afetam o processo de formulação de políticas.

Pensando nisso, o *caminho metodológico* considerou a seguinte classificação:

- a) *quanto aos objetivos da pesquisa*: exploratório-descritiva;
- b) *quanto à natureza*: qualitativa e quantitativa;
- c) *quanto à escolha do objeto de estudo*: estudo censitário;
- d) *quanto à técnica de coleta de dados*: pesquisa bibliográfica e documental;

e) *quanto à técnica de análise de dados*: Análise Textual Discursiva.

A pesquisa foi inicialmente bibliográfica, realizada a partir de consulta de materiais já elaborados por outros pesquisadores com mesmo interesse, constituído principalmente de livros, coletâneas de textos e artigos científicos.

A *constituição do Estado da Questão* (disposto no item seguinte) envolveu, a partir da combinação de descritores, as principais categorias utilizadas para a busca de material bibliográfico, relacionadas ao direito à educação e ao direito ao ensino médio, associando à literatura de história da educação e de políticas educacionais, em âmbito local/regional, estadual e federal.

Os principais autores mencionados pelas pesquisas encontradas durante o Estado da Questão convergem com as principais referências para a construção desta tese, dentre eles, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Nora Krawczyk, Monica Ribeiro da Silva, Acácia Zeneida Kuenzer e Jaqueline Moll, entre outros estudiosos da área.

Esses autores, em sua maioria, seguem uma linha teórica afinada, abordando as políticas públicas educacionais e o ensino médio, sob o prisma de que a etapa final da educação básica se constitui em um dos principais desafios da educação brasileira. Trabalham em defesa de investigações e pesquisas que envolvam o campo da educação e a formação humana integral, articulando relações entre educação, sociedade e trabalho.

Convergem na perspectiva das interfaces entre educação e políticas públicas, em que o acesso ao conhecimento e sua compreensão são instrumentos não somente de reflexão, mas de transformação da sociedade. Afirmam a desqualificação e flexibilização causadas pelas reformas educacionais que envolvem o ensino médio, alargando a margem de desigualdade social e educacional no país, que trata a educação e a escolarização a partir da influência do setor privado e da economia.

Comprometem-se com estudos voltados às juventudes, na promoção de autonomia e caráter emancipatório. Enaltecem a fundamental valorização e participação social na vida política, para dar sentido às normativas escassas de aplicabilidade.

Ainda, cabe mencionar a pesquisa bibliográfica histórica realizada acerca da composição social e educacional da cidade de Frederico Westphalen/RS, que sedia a universidade na qual se desenvolveu esta pesquisa, e constitui a cidade-centro do território do Médio Alto Uruguai.

Além de bibliográfica, esta pesquisa é também documental, com foco nos principais textos da legislação, relacionados com o tema da tese, a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Lei nº 13.415/2017, de reforma do ensino médio, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como fontes documentais, estão relatórios, índices, indicadores e documentos publicados, como BNCC, dados educacionais noticiados pelos órgãos de pesquisa, como IBGE e INEP, além de planos estratégicos regionais, publicizados pelo COREDE CODEMAU.

Ainda quanto à pesquisa documental, percebendo lacunas nos dados disponibilizados publicamente pelas plataformas de pesquisa mencionadas, requisitamos, por meio de carta de apresentação da pesquisa e declaração de anuência institucional, o acesso a documentos históricos e eventuais dados, indicadores ou índices de educação e escolarização em escala regional.

Solicitamos documentos às Coordenadorias Regionais de Educação que abrangem os municípios do território do Médio Alto Uruguai (7ª, 20ª e 39ª CREs); Conselho Estadual de Educação (CEED), e outras entidades, como à Associação dos Municípios da Zona de Produção (AMZOP); 26º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) e ao Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai (CODEMAU). Destas, somente o CEED e o CODEMAU contribuíram com documentos acerca da constituição educacional da região.

As Fichas de Cadastro das Escolas, foram disponibilizadas pelo Núcleo de Documentação e Cadastro do CEED, bem como de Relatório de Atividades, Relatório de Perfil Socioeconômico e Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional foram disponibilizados pelo CODEMAU, constituindo o *corpus da pesquisa*, conjuntamente aos indicadores sociais, populacionais, demográficos e educacionais estudados.

O *lócus da pesquisa*, cenário de investigação, está na região do Médio Alto Uruguai, composta por 22 municípios, que contam com 25 escolas estaduais de educação básica/ensino médio. No Rio Grande do Sul, cerca de 70% dos municípios têm apenas uma escola de ensino médio, e na região do Médio Alto Uruguai este número é maior, alcançando a margem de 81%, já que somente 2 municípios da região contam com mais de uma escola estadual, de oferta de ensino médio.

Dos 22 municípios que compõem o território regional, 18 são de abrangência de atuação da 20ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sediada em Palmeira das Missões/RS. Outros 3 municípios estão vinculados à 7ª CRE, sediada em Passo

Fundo/RS, e por fim, 1 município está relacionado à atuação da 39ª Coordenadoria Regional de Educação, sediada em Carazinho/RS¹.

Quanto ao *referencial teórico-metodológico*, a tese foi fundamentada em uma abordagem crítico-dialética, com referencial teórico pautado no materialismo histórico. Por meio do estudo do movimento dialético das políticas públicas de educação, bem como seu desvelo por meio da legislação, foi possível compreender, de forma reflexiva e crítica, o cenário de oposição entre forças sociais, e como elas se aplicam nas políticas.

Nesse contexto, a dialética materialista é mais do que um método de investigação, é uma identidade teórica. O método requer crítica, e a partir dela, a concepção de um novo conhecimento, que poderá sintetizar conhecimento e ação em sua totalidade.

Frigotto (2000) aponta que são os fatos empíricos, fornecidos pela realidade, que aos poucos vão se transformando, superando-se as primeiras impressões até chegar ao concreto. Assim se constrói esta pesquisa, que tem início em uma leitura de principais aspectos históricos, que foram marcos da constituição do direito à educação básica, passando pela etapa do ensino médio, e por fim, chegando nos desafios do presente.

Segundo o autor, a fundamentação do estudo, de abordagem crítica, se traduz em um processo de rompimento do pensamento dominante, para que se possa instaurar o método dialético de investigação. Com isso, o enfoque metodológico escolhido permite uma maior aproximação com a realidade do objeto estudado, percorrendo as matrizes da historicidade, a fim de alcançar uma visão alargada sobre a proposição da política educacional para o ensino médio, sob a perspectiva crítica (Frigotto, 2000).

Compreendemos que o estudo da materialidade histórica é importante para localizar a pesquisa no espaço e no tempo, compreendendo por meio da historicidade, aquilo que vai além do que é manifesto nos dados históricos. Cabe destacar que este estudo apresenta uma análise conjunta, quali-quantitativa, valendo-se da premissa de Marques (1997), de que não é viável concebê-las separadamente.

¹ Nota-se que, os critérios de organização espacial da educação pública estadual não dialogam com os critérios da abrangência territorial regional, o que dificulta a análise de uma identidade territorial pelo conjunto de municípios associados ao CODEMAU.

Considerando que a reforma educacional que envolve o ensino médio resulta de um processo histórico de disputas, intencionalidades e resistências em relação ao direito à educação pública e de qualidade, esta pesquisa contribui para as discussões que envolvem a ausência de garantias à materialização do direito à educação dos estudantes do ensino médio. A ausência de garantias produz a negação da apropriação de conhecimento pelos estudantes, impactando profundamente na formação humana integral, garantida constitucionalmente.

Embasar a pesquisa na abordagem crítico-dialética, com base no materialismo histórico, implica na defesa da superação da dualidade estrutural da educação, que é herança de uma cultura escravocrata e patriarcalista, sob a premissa de que o sujeito se constrói socialmente por meio de uma formação humana e social.

Realizada a revisão bibliográfica e documental, prosseguimos com a análise quanti-qualitativa a partir dos indicadores propostos pelos institutos nacionais e internacionais de pesquisa, utilizando, como *ferramenta analítica a Análise Textual Discursiva*, proposta pelos pesquisadores gaúchos, Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2003; 2007).

Esse método pode ser entendido como um processo auto-organizado, a partir de um ciclo de elementos: a) unitarização, a partir da desmontagem dos textos, fragmentando-os a fim de que possam gerar novas compreensões; b) categorização, em que se dá o processo de classificação das unidades de análise, resultando em categorias² que sejam capazes de destacar um aspecto específico do fenômeno investigado, com o estabelecimento de relações; e c) comunicação, em que, por meio da interpretação, podem ser comunicados os resultados de uma nova análise textual, num movimento de teorização em relação à pesquisa.

Com isso, a ATD permite mais do que a representação de um conteúdo, adicionando a ele novas interpretações. Esse processo permite ao pesquisador uma intervenção nos discursos a que sua produção se refere. Para isso, há a produção de um conjunto de categorias, que se transformam em argumentos, dando origem a uma nova tese sobre o objeto de estudo.

² As categorias podem ser a priori e emergentes, combinadas, convertidas e mutáveis. A categorização *a priori* é dedutiva, assumida antes mesmo de se examinar o *corpus* do texto, enquanto a categorização emergente é indutiva, baseada no *corpus*, naquilo encontrado e que está prestes a tomar novo sentido (Moraes, 2003).

ii.i) Estado da Questão

Ao iniciar a pesquisa, um dos mais importantes movimentos que necessariamente precisa ser realizado, é a busca pela produção científica publicada na área de interesse. Dito isso, realizamos um mapeamento bibliográfico, com o intuito identificar, aprimorar e destacar a relevância do objeto de investigação no estado atual da ciência.

Com vistas a esclarecer o Estado da Questão no campo da produção científica que se tem acesso, é que se desenvolve uma análise crítica dos achados, verificando o comprometimento com a pesquisa a ser realizada, dimensões de interesse, intenção e potencialidades (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

Esse movimento inicial buscou confrontar os objetivos prévios e a hipótese de tese levantada, com o contraponto daquilo que já havia sido verificado cientificamente sobre o tema. A partir disso é que a pesquisa pode ser afinada, verificando o que já se encontrava suficientemente abrangido, e o que, de fato, poderia significar em um diferencial para a pesquisa e para o conhecimento naquele campo de estudo.

A seleção de textos restringiu-se a trabalhos elaborados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), em uma busca seletiva de informações convergentes na produção científica, confrontando o material encontrado com a proposta de investigação que se pretendia desenvolver. Assim, constituiu-se em “um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010, p. 34).

A busca se deu por meio do Portal de Periódicos da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações. Propomos que o recorte temporal atendesse ao período posterior à Emenda Constitucional nº 59, publicada em 11 de novembro de 2009, que foi o marco legal de garantia de obrigatoriedade de acesso e permanência no ensino médio, completando a universalização da educação básica dos 4 aos 17 anos. Portanto, as produções selecionadas se deram entre os anos de 2010 e 2023.

Como palavra-chave geral utilizamos “direito à educação”, com 1.262 resultados gerais. Ao buscar especificamente por “direito ao ensino médio”, encontramos apenas 15 trabalhos. Destes, 12 abordavam temas diversos, como noções de direito constitucional e direitos humanos relacionados ao ensino médio. Apenas 3 mantinham relação com o tema buscado, abordando o direito à educação

relacionado à oferta no ensino médio, bem como aos projetos de formação dos jovens estudantes.

Em que pese os estudos relacionados ao descritor “direito ao ensino médio” serem recentes, todos publicados entre os anos de 2018 a 2023, nenhum deles refletia a temática que se pretendia desenvolver. Ainda, todos eram dissertações, sem contribuições em teses, com pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto.

Visando complementar a busca, ao relacionar os descritores “direito à educação” e “ensino médio”, a combinação resultou em 68 produções (incluindo os 3 trabalhos citados anteriormente, que se repetiram na busca completa). A partir da leitura prévia de títulos, descartamos 42 trabalhos, por tratarem de abordagens diversas, como desafios na escolarização de alunos com deficiência, políticas públicas e legislações anteriores ao recorte temporal estabelecido, estudos muito específicos sobre Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ensino médio para pessoas privadas de liberdade, educação do campo, noções jurídicas no ensino médio, trabalho docente, formação continuada, alimentação escolar, política de assistência estudantil e Exame Nacional do Ensino Médio.

Dos 26 restantes, procedemos a uma leitura pormenorizada do resumo e palavras-chave, descartando, nesse segundo momento, mais 13 trabalhos, 9 por não manterem relação com o tema, e outros 4, pela indisponibilidade de acesso ao texto (inclusive via repositórios das universidades de origem).

Com isso, dos 68 textos iniciais, descartamos 55, determinando, portanto, 13 produções (entre dissertações e teses) com temáticas relacionadas ao que se pretendia desenvolver, publicadas no lapso temporal dos 13 anos estabelecidos no recorte entre 2010 e 2023.

Organizamos o Quadro 1, em ordem cronológica, para identificar os trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Estado da Questão: produções selecionadas a partir dos descritores “direito à educação” e “ensino médio” (2010-2023)

Nº	Ano	Tipo	Área	Título	Palavras-chave	Universidade	Autor
1	2023	Dissertação	Educação e ensino	Duas escolas, dois padrões: a dualidade no ensino médio em Jaguaruana – Ceará	Dualidade educacional Política educacional Ensino médio Ceará	Universidade Estadual do Ceará	Carla Gardenia da Silva Melo
2	2023	Dissertação	Educação	A flexibilização curricular e o direito à educação em Santa Catarina no contexto da Lei n. 13.415/2017: formação humana integral protelada	Direito à educação Ensino médio Formação humana integral Flexibilização curricular	Universidade do Sul de Santa Catarina	Carla Goncalves Pereira Matiolla
3	2022	Dissertação	Educação: processos formativos e desigualdades sociais	O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ: repercussões da reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro	Fechamento de escolas Ensino médio Reforma gerencial	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Gabriela Silva
4	2020	Dissertação	Educação: processos formativos e desigualdades sociais	A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	Reforma do ensino médio Itinerários formativos Produção de sentidos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro
5	2020	Dissertação	Educação e ensino	A intensificação das políticas neoliberais na educação pública: a Lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro	Reforma do ensino médio Aprendizagem flexível Conservadorismo	Universidade Estadual do Ceará	Samara Taveira de Oliveira
6	2019	Tese	Educação	O direito à educação no contexto do ensino médio: análise das proposições do legislativo federal após a EC 59/2009	Política educacional Ensino médio Direito à educação Legislativo federal Emenda Constitucional 59/2009	Universidade Federal do Paraná	Vanessa Campos de Lara Jakimiu
7	2019	Tese	Educação	Política educacional para o ensino médio na rede estadual do Piauí: limites do atendimento e das condições de oferta para a garantia do direito à educação no contexto do Fundeb	Política educacional Fundeb Financiamento da educação	Universidade Estadual de Campinas	Samara de Oliveira Silva

8	2019	Tese	Educação escolar	A construção política e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à educação básica e o conflito com a reforma do ensino médio de 2017	Direito à educação Educação básica IFSP Reforma do ensino médio	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Marcelo Velloso Heeren
9	2018	Dissertação	Educação	O direito à educação na região metropolitana da Grande Vitória/ES: análise da participação da união na oferta do ensino médio	Direito à educação Direito ao ensino médio Programa Brasil Profissionalizado	Universidade Federal do Espírito Santo	Michele Pazolini
10	2018	Dissertação	Educação profissional e tecnológica	A reforma do ensino médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017	Reforma da educação Novo ensino médio Autonomia escolar Relações com o mundo do trabalho	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Marta Gisele Fagundes Dutra
11	2015	Tese	Educação	O direito é concluir o ensino médio: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo	Ensino médio Direito à educação Universalização Exigibilidade Garantismo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Maria Eloá Gehlen
12	2014	Dissertação	Educação	Direito à educação pública de qualidade: das garantias legais às percepções de professores e alunos de uma instituição de ensino médio de Uberaba, MG	Direito à educação Ensino médio Políticas públicas Direitos fundamentais	Universidade de Uberaba	Glendha Marques Luz Souto
13	2013	Tese	Educação	O ensino médio no Brasil : busca recorrente de identidade e rupturas conceituais	Ensino médio Políticas educacionais Legislação constitucional e infraconstitucional Direito à educação Pesquisa histórica	Universidade Católica de Brasília	Gabriela Sousa Rego Pimentel

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os 13 trabalhos são divididos em 8 dissertações e 5 teses, selecionados por apresentarem maior relação com a pesquisa, produzidos em um período de 10 anos (sendo o mais antigo publicado em 2013 e o mais recente em 2023).

Foram selecionadas por abordarem temáticas pertinentes, também presentes nesta tese, envolvendo a dualidade no ensino médio, as modificações recorrentes da Lei nº 13.415/2017 (que permite a flexibilização curricular para o ensino médio), além de outros aspectos da reforma, como as produções de sentido acerca dos itinerários formativos e a propagada preparação dos jovens para o mundo do trabalho.

Considerando que a tese foi elaborada a partir de pesquisa documental, essas produções científicas contribuíram na construção do aporte teórico. Além disso, concentram importantes análises sobre textos legais que trabalham na perspectiva do direito à educação e ao ensino médio, com a análise das proposições do legislativo federal e também das políticas educacionais em redes estaduais espalhadas pelo país, enaltecendo rupturas e conflitos.

Além do predomínio de dissertações sobre teses, destacamos que a integralidade de pesquisas foi realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação, mesmo que não tenhamos utilizado este filtro, não houve pesquisas neste sentido em outras áreas de concentração.

Quanto aos *lócus* das pesquisas, 6 trabalhos foram provenientes da região Sudeste (Rio de Janeiro 2, São Paulo 2, Minas Gerais 1 e Espírito Santo 1), 4 trabalhos foram defendidos na região Sul (Paraná 2, Santa Catarina 1 e Rio Grande do Sul 1), 2 na região Nordeste (Ceará), e 1 no Distrito Federal (Brasília). Destacamos ainda, que 10 trabalhos foram produzidos em instituições públicas (federais e estaduais) e apenas 3 em universidades privadas.

Em relação ao aporte teórico das produções selecionadas, construímos o Quadro 2, com as principais referências utilizadas nas teses e dissertações, em ordem de maior recorrência:

Quadro 2 – Estado da Questão: aporte teórico das produções selecionadas (2010-2023)

Aporte teórico		
Nº	Autor	Ano
1	FRIGOTTO, Gaudêncio	1993; 2000; 2004; 2005; 2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2016
2	SAVIANI, Dermeval	1989; 1994; 1999; 2002; 2006; 2007; 2008; 2009; 2012; 2016; 2017; 2020
3	RAMOS, Marise Nogueira	2005; 2006; 2009; 2011; 2012; 2016; 2018
4	CURY, Carlos Roberto Jamil	1998; 2000; 2002; 2005; 2008; 2009; 2010; 2014
5	KUENZER, Acácia Zeneida	2000; 2002; 2005; 2007; 2010; 2011; 2016; 2017
6	FERRETTI, Celso João	1994; 2002; 2009; 2011; 2012; 2013; 2016
7	BOBBIO, Norberto	1986; 1987; 1992; 1998; 2004; 2012; 2014; 2017
8	CIAVATTA, Maria	2005; 2007; 2012
9	SILVA, Monica Ribeiro da	2003; 2009; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020
10	KRAWCZYK, Nora	2011; 2014
11	AZEVEDO, Fernando de	1959; 1976; 1996; 2010
12	BOURDIEU, Pierre	1983; 2000; 2014
13	PARO, Vitor Henrique	1988; 2006; 2011; 2012; 2015; 2017
14	DAYRELL, Juarez	2003; 2007; 2014
15	ARROYO, Miguel	2009; 2014
16	MOLL, Jaqueline	2015; 2017; 2020
17	PATTO, Maria Helena Souza	2007
18	SHIROMA, Eneida Oto	2011
19	GARCIA, Sandra Regina de Oliveira	2014; 2017
20	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	1986; 1993; 2001
21	GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo	2001; 2006
22	GADOTTI, Moacir	2000; 2013
23	CUNHA, Luiz Antônio	2000; 2002; 2017
24	SPOSITO, Marília Pontes	1996; 2004; 2005
Legislação correlata		
Nº	Lei	Ano
1	Constituição Federal da República	1988
2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
3	Emenda Constitucional nº 59	2009
3	Lei nº 13.415/17	2017
Outras fontes documentais e de dados		
Nº	Instituto	
1	INEP	
2	IBGE	
3	BNCC	
4	PNE	
5	IPEA	
6	UNICEF	

Nota: Elaborado pela autora com base nas produções selecionadas.

Durante a busca, não encontramos teses e dissertações que abordassem especificamente o direito à educação ou o direito ao ensino médio no contexto da região do Médio Alto Uruguai. Com isso, aplicamos, em uma nova busca, o descritor base “Médio Alto Uruguai”, do qual surgiram 18 resultados, todas produções voltadas a outras áreas, como ao setor agrícola, desenvolvimento econômico-industrial,

agronegócio, cooperativismo, movimentos de pequenos agricultores, agroindústrias familiares, manejo de pragas e ervas daninhas e produtividade de culturas.

Em que pese não tenhamos encontrado nenhum trabalho publicado com este olhar para a região como todo, buscamos também pelo descritor “Frederico Westphalen”, que apresentou 529 resultados. Ao associar o descritor “direito à educação”, a procura resultou em 4 trabalhos, todos realizados em áreas diversas: educação prisional, educação do campo, inclusão de refugiados e vagas em escolas de educação infantil.

Ao associar “Frederico Westphalen” e “ensino médio”, localizamos 37 produções, abordando tecnologias da informação aplicadas ao ensino médio, ensino médio politécnico, ensino médio em instituição rural, educação física, educação matemática, língua inglesa, literatura, formação de professores, orientação sexual aplicadas ao ensino médio.

Dessas, 4 mantinham alguma relação com o tema, porém, não refletindo os aspectos abordados nesta tese. Somente a título de exposição, as duas primeiras abordam o Pacto Nacional do Ensino Médio; a terceira tratava sobre os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2015; e a quarta, abordava a formação científica e o protagonismo estudantil sob a ótica da BNCC no ensino médio.

Importa destacar, ainda, a combinação dos descritores “Frederico Westphalen” e “história da educação”, que localizou 1 dissertação, abordando a constituição dos processos educacionais na história da educação em Frederico Westphalen³, conforme disposto no Quadro 3:

³ Cabe destacar que o descritor “Frederico Westphalen” foi utilizado por ser o município principal, como se fosse a capital da região do Médio Alto Uruguai, mais populoso e centro comercial regional. Também por sediar universidades públicas e privadas com programas de pós-graduação, representando maiores chances de buscas positivas por produções acadêmicas publicadas. Ainda implica dizer, que é possível que existam trabalhos relacionando o direito à educação ou ao ensino médio em eventuais municípios da região, que não foram contemplados na busca, pela ausência de descritores comuns.

Quadro 3 – Estado da Questão: produção selecionada a partir dos descritores “Frederico Westphalen” e “história da educação” (2010-2023)

Ano	Tipo	Área	Título	Palavras-chave	Universidade	Autor
2014	Dissertação	Educação	A constituição dos processos educacionais: história da educação em Frederico Westphalen/RS (1917-1950)	História da educação Escolas étnicas Colonização Etnicidade	Universidade Federal de Santa Maria	Fabiana Regina da Silva

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Abordando especificamente a dissertação em destaque no Quadro C, acima, considerando que a pesquisa foi documental, e que a dissertação contou com entrevistas semiestruturadas, tornou-se um material complementar às pesquisas bibliográficas e autobibliográficas encontradas sobre a cidade nas bibliotecas universitária e pública municipal.

Além disso, apresentou outras fontes de pesquisa, em produções bibliográficas de autores que retratam a história da região, das quais, boa parte tivemos acesso, conforme indicado no Quadro 4:

Quadro 4 – Estado da Questão: aporte teórico acerca da história local (1969-2004)

Nº	Autor	Título	Ano	Acesso
1	FERIGOLLO, Wilson A.	Rostos e Rastros no Barril (1954-2004)	2004	✓
2	JACOMELLI, Jussara	Frederico Westphalen na lógica do Estado positivista-castilhistaborgista	2002	✓
3	SPONCHIADO, Breno A.	Os positivistas e a colonização do norte do Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado)	2000	✓
4	SZATKOSKI, Elenice e LUFT, Celito Urbano	Comissão de Terras e Coronelismo	1996	✓
5	RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti	Aspectos significativos da história de Frederico Westphalen	1996	✓
6	SPONCHIADO, Breno A.	Mons. Vitor Battistella na história de “Barril”	1989	✓
7	ALMEIDA, J. L.	História de Frederico Westphalen (1955- 1975)	1975	
8	BATTISTELLA, Vitor (Monsenhor)	Painéis do Passado: A história de Frederico Westphalen em sessenta quadros de literatura amena	1969	✓

Nota: Elaborado pela pesquisadora com base na produção selecionada.

A partir dos resultados encontrados, as teses e dissertações que em certa medida possuíam alguma semelhança com o estudo realizado, representaram a concepção de ciência e a potencial contribuição epistêmica para o campo do conhecimento que se investiga (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

Por fim, o estado da questão foi pressuposto fundamental que antecedeu a construção da pesquisa, pois contribui no esclarecimento da posição da pesquisadora e, conseqüentemente, do objeto de estudo, especialmente em relação aos trabalhos regionalizados, ampliando a materialidade documentada sobre a região, proporcionando uma maior articulação dos dados históricos com os índices atuais populacionais, demográficos e educacionais.

iii) Organização da tese

Esta tese está organizada em sete capítulos, divididos em duas seções.

Na primeira seção, estão os capítulos I, II, III e IV, voltados a reflexões teóricas, envolvendo as temáticas do direito à educação, dualidade social, econômica e educacional, e a formação no ensino médio.

Na segunda seção, estão os capítulos V, VI e VII, que trazem os achados e as construções da pesquisa, voltados aos aspectos históricos do objeto de pesquisa, trazendo um compilado de indicadores populacionais, demográficos e educacionais, que se tornam dados analíticos por meio da Análise Textual Discursiva, evidenciando a educação em nível médio público estadual regional, conversando com pesquisadores da atualidade, no campo de estudo.

Destacamos que os capítulos da Seção I são a fonte de textos publicados ao longo do curso de Doutorado, como artigos científicos e capítulos de livros⁴, com atualizações e modificações. Os textos são de autoria da pesquisadora, em escritas colaborativas com a professora orientadora, colegas e professores.

⁴ CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel Cogo; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 126-140, set./dez. 2021.

CANCI, Chanauana de Azevedo; MOLL, Jaqueline. O direito à educação: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar. In: SILVEIRA Éder da Silva et al. (Orgs.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022. p. 133-151.

CANCI, Chanauana de Azevedo; MOLL, Jaqueline Moll; CASSOL, Claudionei Vicente. A flexibilização da aprendizagem no ensino médio disfarçada de protagonismo estudantil. In: DAL CANTON, Vanessa; CASSOL, Claudionei Vicente; ROSA, Arminda Almeida da. **Diferentes contextos e políticas públicas na educação**. Frederico Westphalen: URI, 2023. p. 56-72.

I) No primeiro capítulo, intitulado *“o jovem, a educação e a política: uma analogia e um manifesto pela educação pública”*, iniciamos com uma reflexão filosófica sobre política e educação, em um sentido de provocação do pensar. Abordamos os escapes das amarras da ignorância sob a ótica da educação, e como esse campo de disputas pode se tornar incandescente para reformas educacionais. Ainda, trabalhando a ideia de que os sujeitos precisam desvencilhar-se do pensamento e agir rasos, apresentamos algumas nuances sobre o véu que encobre o novo arranjo curricular para o ensino médio. Esse primeiro capítulo, que mais consideramos um manifesto pela educação, aborda três aspectos essenciais, que serão abordados nos capítulos que se seguem: o jovem, a educação e a política.

II) No segundo, intitulado *“Direito à educação e direito ao ensino médio”*, iniciamos abordando as garantias constitucionais em relação ao proclamado direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro. Adentramos especificamente no estudo do ensino médio, etapa final da educação básica, que diante da obrigatoriedade legal, encontra muitos desafios para sua materialização. Abordamos o ensino médio a partir das alterações em sua formatação, e de que forma a Base Nacional Comum Curricular e a organização em itinerários formativos, encontram-se na contramão de uma formação complexa e integral, que deveria ser o objetivo primordial da reforma. Apresentamos também o caráter regressivo da reforma, indicando as fragilidades que impõe às juventudes quanto à formação acadêmico-científica.

III) No terceiro, intitulado *“O sistema de dualidade que permeia o Brasil: implicações sociais e educacionais”*, apresentamos o sistema dualista que historicamente se estabeleceu e se mantém no país, e quais são os reflexos na educação. Tratamos do ensino médio e como as desigualdades sociais, culturais e econômicas, reproduzem-se nas possibilidades de oportunidades para os jovens estudantes. Abordamos, também, alguns contrapontos sobre profissionalização em contraste com a educação superior, refletindo sobre a quem e para que se destina o ensino médio na formatação atual.

IV) No quarto, intitulado *“Garantia de direitos versus dualidade educacional: como fica a educação dos jovens neste contexto”*, ressaltamos a educação das juventudes, a partir da problemática das desigualdades e de que forma a educação pode ser uma porta de entrada para dirimi-las. Apresentamos a flexibilização da aprendizagem e o ‘protagonismo’ estudantil, que não se efetivam na forma anunciada. Retratamos questões sociais e educacionais, a partir de indicadores atualizados sobre

a escolarização e o trabalho das juventudes brasileira e gaúcha. Também abordamos alguns dos fatores determinantes para o processo de exclusão escolar na educação básica, na etapa do ensino médio, no país.

V) No quinto capítulo, intitulado “*Radiografia do Médio Alto Uruguai I: aspectos históricos e indicadores gerais*”, trazemos a primeira parte da pesquisa regional. No primeiro momento, apresentamos os aspectos históricos sobre a colonização da região, formados através de memórias e histórias documentadas, indicando como se originou a região, com ênfase no município de Frederico Westphalen, maior cidade e centro comercial. Destacamos a constituição da educação local/regional e apresentamos os principais indicadores brasileiros, gaúchos e regionais que levarão a análise da região do Médio Alto Uruguai, no segundo momento da pesquisa, capítulo seguinte.

VI) No sexto, intitulado “*Radiografia do Médio Alto Uruguai II: mapeamento populacional, demográfico e educacional*”, completamos a apresentação da pesquisa regional pela configuração territorial atual do Médio Alto Uruguai, e, especificamente, da rede estadual de educação básica/ensino médio, com o estudo das fichas cadastrais das escolas, demonstrando os principais assentamentos da vida escolar dos municípios da região. Também apresentamos os principais indicadores regionais, específicos sobre a etapa do ensino médio, a partir da busca de dados dos municípios. Destacamos como principais indicadores aqueles referentes ao número de matrículas/oferta/demanda, aprovação, abandono e distorção idade-série, IDEB, IOEB, permanência escolar, entre outros.

VII) No sétimo, intitulado “*Análise Textual Discursiva: do relatório de dados quantitativo à abordagem analítica qualitativa*”, apontamos os resultados obtidos, por meio da aplicação da ATD, demonstrando o processo de desmontagem, categorização e emergência do novo. Por meio do ciclo de elementos de análise, através de um processo auto-organizado, rerepresentamos o conteúdo, intervindo nos dados quantitativos, adicionando a eles novas interpretações, e com isso, fazendo emergir significados desta produção acadêmico-científica, por meio da exploração de categorias, dando origem à tese sobre o objeto de estudo.

Por fim, apresentamos as *considerações finais*, retomando os objetivos e verificando se foram cumpridos, pontuando sobre os resultados alcançados e desafios enfrentados na construção da tese.

Ao final, dispomos da lista de *referências* utilizadas.

1 O JOVEM, A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA: UMA ANALOGIA E UM MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

“Pois agora, meu caro Glauco, é só aplicar com toda a exatidão esta imagem da caverna a tudo o que antes havíamos dito. O antro subterrâneo é o mundo visível. O fogo que o ilumina é a luz do sol. O cativo que sobe à região superior e a contempla é a alma que se eleva ao mundo inteligível. [...] Nos extremos limites do mundo inteligível está a ideia do bem, a qual só com muito esforço se pode conhecer, mas que, conhecida, se impõe à razão como causa universal de tudo o que é belo e bom, criadora da luz e do sol no mundo visível, autora da inteligência e da verdade no mundo invisível, e sobre a qual, por isso mesmo, cumpre ter os olhos fixos para agir com sabedoria nos negócios particulares e públicos”.

(Platão, 1956)

1.1 Reflexões sobre política e educação

Quando pensamos nos filósofos que mais influenciaram no decorrer do tempo com seus ideais, certamente Platão nos vem à mente. Divergências à parte sobre suas crenças quanto à existência, este grego, teórico idealista da filosofia clássica, mentorado por Sócrates e influenciador de Aristóteles, aborda muitos temas fundamentais, dentre eles amor, justiça, imortalidade da alma, política e educação. Como se fosse possível apartar completamente esses ramos de estudo, vivência e experiência, nos concentramos, mesmo que brevemente, em suas reflexões sobre política e educação.

Basicamente, o idealismo platônico — teoria mais marcante de sua obra — aborda uma distinção entre conhecimento sensível e conhecimento inteligível. Enquanto o sensível seria formado pelos nossos aspectos mais primitivos, através dos sentidos, o inteligível estaria atrelado ao que é imaterial, ao mundo das ideias e das formas, ao que é superior, que representa a essência de algo. Esse mundo de ideias e formas não pode ser alcançado se não pela racionalidade, pela realidade intelectual daquilo que é verdadeiro e imutável.

Longe de refazer o percurso de vida e obra de Platão, o que pretendemos, é dedicar alguns breves instantes de atenção e reflexão sobre um dos trinta e cinco diálogos deixados pelo filósofo em: *A República*. Dentre os dez livros que compõem

este escrito, e que assim como a maioria de suas obras, apresenta diálogos de Sócrates, *A República*, primeira grande utopia político-ocidental, apresenta teses sobre política, educação e justiça, exibindo o que seria um modo perfeito de governo.

No sétimo livro, encontramos uma das passagens mais comentadas de Platão: *Alegoria da Caverna*. É por meio deste texto que busca explicar a superioridade advinda do mundo das ideias e das formas, e a supremacia do raciocínio intelectual em detrimento do conhecimento sensível.

O *Mito da Caverna*, como ficou amplamente conhecido, trata-se de uma alegoria filosófico-pedagógica, em que Platão demonstra a possibilidade de libertação da condição de escuridão que aprisiona o homem, e que isso se dá por meio da luz constituída pela verdade e pela razão.

No diálogo metafórico entre Sócrates e Glauco, propõe-se uma reflexão sobre o processo de conhecimento, retratando a condição humana perante o mundo. Com isso, busca demonstrar a importância do pensar filosófico e de que modo a educação atua como forma de superação da ignorância, por intermédio de um processo gradativo de passagem do senso comum para o conhecimento racional, sistemático e organizado.

Em resumo, a *Alegoria da Caverna* denota a relação entre ciência e ignorância. O enredo nos leva a imaginar pessoas feitas prisioneiras, acorrentadas e condicionadas desde a infância dentro de uma caverna escura, mas que conta com entrada livre de luz por toda sua extensão. Como não podem se mover, os sujeitos não veem a si mesmos e nem aos outros, tendo como única vista a parede de fundo da caverna.

Atrás dessas pessoas há “um fogo cuja luz os alumia”, que reflete, no interior da caverna, sombras projetadas de seres, figuras e objetos que passam por ela. Também ouvem os sons externos, em forma de eco, associando-os àquelas sombras. Esta é a única realidade que conhecem, tomada como verdade, sem que fossem capazes de vislumbrar um mundo que se estendesse para além daquele ambiente.

Platão nos faz refletir sobre a hipotética situação em que um dos prisioneiros se livra das amarras e, com isso, passa a explorar melhor o ambiente e a situação que se apresenta. Mover-se, andar, olhar para a luz, seriam ações vislumbradas, mas que também ocasionariam dor, rompimento, através do ato de enxergar uma nova realidade, um novo conhecimento.

Ao observar o sol, por exemplo, e compreender, gradualmente, que é por meio deste astro que se dão todas as coisas, as estações do ano, a vida natural, e que aquela seria a causa de tudo o que os prisioneiros visualizavam na caverna, por certo, diante de uma nova perspectiva sobre as imagens e sons que estavam por detrás das sombras e ecos, se sentiria o prisioneiro tentado a voltar para a caverna, para o conforto daquilo que conhecia e estava acostumado.

“Não te parece que, na sua grande confusão, se persuadiria de que o que antes via era mais real e verdadeiro que os objetos ora contemplados?”. Contudo, ao recordar-se de sua visão do mundo anterior em detrimento do novo, que ora se apresenta, mesmo que tenha sido a mudança dolorosa, seguramente preferiria “sofrer tudo no mundo a voltar às primeiras ilusões e a viver a vida que antes vivia”.

Com isso, é preciso abordar um último ponto sobre a *Alegoria da Caverna*, que acreditamos ser importante destacar: voltando o prisioneiro liberto ao estado anterior, tomando assento em seu antigo lugar, em meio às trevas, e contando aos demais prisioneiros sobre o que havia visto e presenciado, além de explanar suas novas concepções de mundo, alargadas por meio da compreensão do ambiente exterior à caverna, teriam os companheiros duvidado de suas palavras, talvez por sequer ousar imaginar algo diverso do que as sombras e ecos que viam e ouviam.

Como seria possível que compreendessem uma nova realidade, somente com base nas palavras de alguém, sem qualquer experiência sobre aquilo? E mais, se sair da caverna foi um processo doloroso, de quebra de barreiras e do senso de verdade, não seria melhor permanecer da forma como estava?

Platão reflete sobre o grande esforço do prisioneiro em submergir à cegueira lhe imposta, e que o processo pode parecer ainda mais árduo aos outros cativos. Talvez, para estes, acomodados, acorrentados como estão, não valeria o esforço, ou ainda, se lhes fosse concedida tal liberdade, provavelmente se prostrariam contrariamente.

Para finalizar a analogia, o filósofo esclarece que depois que o conhecimento sensível cede lugar ao conhecimento inteligível, não se pode voltar ao estado anterior, como definiu Einstein muito tempo depois, em que “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”. Em complemento, Saramago disse, certa vez, que “é necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos, se não saímos de nós”. E assim é. Nesta pesquisa, ao sair da região para ver a região, não estamos

falando de distanciamento físico, mas de propor um olhar para dentro da região, a partir de compreensões dos processos, críticas e debates.

Por falar em Saramago, a busca pela essência das coisas para além do mundo sensível também fez parte da obra do autor. O escritor português deu vida a cinco personagens em seu romance *A Caverna*, publicado em 2000, com uma releitura atual e interessantíssima, que igualmente pode ser aplicada à História e Filosofia da Educação. Ao abordar a vida no *Centro* — que há 20 anos retratava mais as relações pessoais, comerciais e de consumo, e que hoje, poderia ser aplicado em nossos dias mais facilmente em relação ao mundo das telas, tecnologias e redes sociais —, o autor narra a mudança de vida de uma família.

O grupo familiar é composto por Cipriano, que é oleiro, sua filha Marta, que lhe ajuda nos afazeres do ofício, e o genro, Marçal, que é guarda. Cipriano vendia as louças que produzia, mas com o passar do tempo os produtos feitos de barro não mais atendiam os anseios do mercado, que agora contava com mercadorias de plástico, mais práticas, leves e baratas. Em meio a isso, discute-se a mudança dessa família, que morava na área rural, para o *Centro*, considerando que o genro, Marçal, possuía a ambição de ser promovido a guarda residente.

O enredo retrata relações de consumo, comércio e de desvalorização, termos representados pelos produtos tradicionais produzidos pelo oleiro, para demonstrar que as inovações ganham força e peso no mercado, e que quem não se adequa ao novo, acaba ficando obsoleto e esquecido no tempo. Saramago traz uma importante reflexão sobre o modo como o processo de modernização vai, pouco a pouco, extinguindo e/ou modificando as profissões.

Conseqüentemente, a próxima crítica na releitura se dá em relação à condição de vida dos sujeitos assalariados, que podem, a qualquer momento, perder sua única fonte de renda — como ocorreu com o oleiro, que por mais de sessenta anos produziu peças artesanais em barro e passou a encontrar-se sem possibilidade de comercialização.

O sistema de sobrevivência, em que há muitos explorados à mercê das decisões de poucos (mas influentes) exploradores, passa a ser totalmente ditado pelo *Centro*. Cipriano e Marta até tentam produzir outros produtos, contudo, pelo receio de não aceitação da nova produção, se veem obrigados a mudar para a cidade, ao não vislumbrar outro modo de sobrevivência, diante da derrocada de sua profissão (trabalho, ofício e sustento).

O desfecho da história se dá quando uma grande construção de um empreendimento no *Centro* é suspensa, pois encontram nas escavações seis corpos, de homens e mulheres, amarrados a um banco de pedra, direcionados para uma parede. Diante desta cena, Cipriano se emociona e ao voltar do local e replicar o que havia visto para a filha, reflete que “essas pessoas somos nós... somos nós, eu, tu, o Marçal, o Centro, tudo, provavelmente o mundo” (Saramago, 2000, p. 334-335). A partir de então, Marçal pede demissão e junto com Marta e Cipriano abandonam o *Centro*, buscando uma nova vida longe dali.

O *Centro é a Nova Caverna*, exercendo grande (e quase que total) influência sobre as pessoas, em uma realidade em que tudo gira ao seu entorno: “Para o Centro só existe um caminho, o que leva do Centro ao Centro” (Saramago, 2000, p. 233). Cipriano, o oleiro, representa o que antes já vimos sobre o prisioneiro, que era um cativo que se soltou das amarras da ignorância e passou a conhecer o mundo — mesmo que custe dores e sofrimentos pelo abandono do comodismo — vislumbrando uma realidade nova, repleta de significado. O oleiro busca outros meios para sustentar-se no *Centro*, pois é um processo inevitável. Contudo, não se deixa cegar por ele e pelo sistema de vida que lhe é imposto.

Diante da universalidade de ideias e margem para variadas interpretações de aplicações dos diálogos de ambas as obras que mencionamos aqui, notamos que os enredos poderiam facilmente ser aplicados a tantos temas atuais, que denotam as crises econômica, social, cultural e educacional brasileiras. Trouxemos alguns pontos sobre o *Mito da Caverna* e o romance *A Caverna*, com a finalidade de, por meio de tais analogias, retratar a educação dos jovens, estudantes do ensino médio, por meio de uma discussão sobre o processo de oferta, demanda, distorção idade-série, permanência e de exclusão escolar, causada pela reprovação e abandono.

A verdade é que permanecemos vivenciando a dualidade de mundos opostos, tal como estabelecido por Platão e Saramago, no que concerne à educação básica do país. Para Platão, a caverna é a própria ignorância humana. Para Saramago, a caverna é representada pelo centro, comercial, competitivo, alusivo ao consumo desenfreado e sem medida, que não avalia consequências. O prisioneiro que se liberta da caverna, o oleiro que decide abandonar o centro, representam o indivíduo que pensa, que desenvolve um pensamento reflexivo, mas crítico, sobre a vida e sobre suas implicações — que busca o conhecimento como forma de libertação.

Nesta tese, que ora se anuncia, procuramos apresentar reflexões e críticas que servem como caminhos, como meios para escapar da caverna, para se desvencilhar das amarras e propor o próprio pensar. Diante disso, convidamos a revisitar as memórias, repensar os atos e fatos, e mais do que isso, a criticar e buscar meios para modificar a realidade.

Para iniciar esse diálogo, perguntamos: as imagens que nos são mostradas representam a realidade? Preferimos nos livrar das amarras e buscar o conhecimento inteligível ou mantermo-nos inertes, acreditando nas sombras dos objetos que vemos passar pelas nossas cavernas? De que vale o “ativismo de sofá” durante uma era digital, de amplas tecnologias de informação, se não procuramos ler, estabelecer relações, interpretar, avaliar diferentes pontos de vista?

Quando não tomamos para nós a responsabilidade pelo que acontece em nosso meio, tal como as políticas públicas que ditam as regras da educação no país, nos limitamos à escuridão da caverna, à nossa própria ignorância.

1.2 A educação como palco incandescente para reformas

Na contemporaneidade somos alimentados por um verdadeiro bombardeio de informações e precisamos determinar dentre elas, quais são reais, quais são ilusórias, quais estão maquiadas e desvelam outras intenções por detrás de seus anúncios. A massificação de um mundo audiovisual ao contrabalanço de indivíduos cada vez mais rasos em seu pensar e agir, torna a educação um palco incandescente para reformas educacionais.

Com isso queremos dizer que a falsa impressão de que o acesso à informação torna os sujeitos detentores de conhecimento, vem fazendo com que tenhamos uma repercussão tímida dos jovens quanto à reforma educacional do ensino médio, etapa final que compõe a educação básica obrigatória brasileira. Isso porque, presenciamos imagens e representações de uma organização curricular inclusiva, de escolha, de protagonismo, mas que, na prática, não tem sido como anunciada.

A alienação midiática nos torna os cativos do século XXI, pois se os prisioneiros olhavam para as sombras e ouviam ecos e acreditavam ser aquela a verdade, hoje estamos em frente à televisão, computadores e celulares, tomando como realidade o conteúdo apresentado. Com frequência, as notícias e informações que recebemos

são falsas, incompletas, parciais e tendenciosas, e tomá-las como verdade passou a fazer parte do cotidiano social.

Estamos muito ocupados com nossos próprios afazeres automáticos diários para nos darmos conta de que não podemos aceitar as imposições feitas por aqueles que ocupam posições de poder, sem ao menos investigá-las, questioná-las e conhecê-las mais a fundo.

Os meios de informação e comunicação têm sido utilizados como ferramentas para a desconstituição da educação como a conhecemos, atacando universidades, intervindo nas escolas e ignorando a ciência e seu fundamental papel social.

Os espaços escolares e não escolares que promovem educação estão se encaminhando para deixar de ser ambientes formativos, com propósito de educação e livre pensar, para atuar a serviço de interesses econômicos, que manipulam as massas a seu favor. Aliás, a favor de um capitalismo perverso, alimentado por conjunturas políticas amarradas em acordos e negociações de interesse privado.

A autonomia intelectual vem dando espaço para o negacionismo, em que os reformadores da educação, ditos neoliberais, vinculam a educação aos interesses de mercado, por meio de parcerias público-privadas, enaltecendo a lógica da meritocracia, de uma educação de massa de baixo custo e, conseqüentemente, de baixo retorno social e econômico para a população.

Mas o objetivo central na nova configuração do ensino médio não é justamente promover a profissionalização dos jovens desde a educação básica? A grande dúvida é: como é possível realizar este feito com a drástica redução de componentes curriculares formativos, considerados imprescindíveis para a formação básica dos sujeitos?

É fundamental a compreensão de que entender a realidade é também transformá-la. Quando o sistema educacional é mal projetado, não é apenas o aluno que fracassa, mas toda a instituição social. As reformas educacionais que estão em voga, acabam sendo arranjos (em boa medida superficiais) daquilo que se quer fazer acreditar que se deve melhorar na escola.

Logo, as fragilidades do sistema são perceptíveis desde a sua concepção básica, já que o método de transmissão de conhecimento é fragmentado, não buscando outro desenvolvimento que não a partir de um currículo previamente imposto, focado unicamente em conteúdos engessados e estáticos.

O mérito dos alunos só interessa se for capaz de representar sua escola, cidade, estado e país nas métricas nacionais e internacionais. Com isso, gera-se um ambiente de conflitos de nível cognitivo entre os estudantes, pois eles não são indivíduos únicos, e sim sujeitos quantificáveis, que representam números, notas, parâmetros e avaliações. Mas, esses parâmetros avaliam o que? Ganhadores ou perdedores? Estudantes que têm sucesso ou que fracassam? A educação, da maneira como está posta, é voltada à competição e não aos objetivos de desenvolvimento humano que tanto são pregados pelos legisladores.

Com isso, a estrutura básica do sistema educacional promove valores opostos, em que, apesar de a escola discutir e teorizar princípios, na prática, discute conteúdos. O ato de ensinar se tornou, mais do que nunca, um processo de reprodução simbólica, em que educadores dão lugar a ensinadores.

Nesse contexto, *cada vez mais crescem os muros que separam a vida que acontece na escola da vida que acontece na vida, nas comunidades, nos bairros*, e mais se alarga a distância da realidade com os objetivos preceituados no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que tem como premissa uma educação que é direito de todos e dever do Estado e da família, e que seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola deve ser um espaço de crescimento pessoal, muito mais do que um sistema pensado a partir de métricas e padrões internacionais, que apesar de, teoricamente, buscarem contribuir para a discussão da qualidade da educação e, conseqüentemente, subsidiar políticas de melhorias na educação básica, na prática, tem se revelado carente de significado, pois essas finalidades não vêm sendo aplicadas. Nesse ponto, a educação pública, gratuita e obrigatória acaba por não cumprir com sua função social primordial e mais importante, que é a formação humana.

Sem abordar detidamente a história da educação e a constituição do que conhecemos hoje por educação pública, gratuita e obrigatória, alguns pontos de reflexão são fundamentais, para reafirmar, a partir da revisitação de memórias pontuais, que a educação da antiguidade, remota e distante, em muito pouco se distancia do que vivenciamos hoje.

Historicamente, a educação esteve ligada à Igreja, especialmente à Igreja Católica, presente no mundo cristão ocidental. Somente ao final do século XVIII e

começo do XIX, na Prússia, durante o despotismo esclarecido, é que se criou o conceito de educação pública, gratuita e obrigatória. Com o objetivo de evitar as revoluções que aconteciam na França, os Monarcas incluíram alguns princípios do Iluminismo em sua política de governo, a fim de satisfazer o povo superficialmente, enquanto mantinham-se convictos no regime absolutista. Com isso, as escolas eram baseadas na forte divisão de classes, e sua estrutura fomentava a disciplina, a obediência e o regime autoritário. Mais uma vez, nos deparamos com convergências atuais, em que a formação nunca esteve interessada em cidadãos, mas em súditos, dóceis e obedientes.

Esse modelo educacional foi considerado como “bem-sucedido”, sendo amplamente difundido na Europa e nas Américas. Incutiu-se o discurso da escola moderna e do acesso à educação para todos, levantando uma falsa bandeira de igualdade, enquanto a essência do sistema advinha do despotismo, buscando perpetuar modelos elitistas, originando assim o que conhecemos hoje como alicerce da educação pública.

A escola universal, de modo geral, nasce em meio ao positivismo, regido por uma economia industrial, que valorizava um maior índice de produtividade com o menor investimento. Nesse cenário, a escola era a resposta ideal para a necessidade dos trabalhadores, que precisavam ter onde depositar seus filhos enquanto serviam à máquina. Prova disso, é que as escolas eram providas pelos próprios empresários industriais do século XIX, financiando a escolarização obrigatória por meio de suas fundações. Daí, iniciou-se a ideia de mercados da educação.

O que presenciamos cotidianamente é uma educação que atua como ferramenta para formar trabalhadores úteis ao sistema. Enquanto mecanismo de manutenção, perpetua-se essa cultura, que segue se repetindo, convergindo na conservação do dualismo estrutural social e, conseqüentemente, educacional.

A educação como uma linha de montagem, que veio pelo Taylorismo, foi aplicada em indústrias, exércitos e escolas. Em vez de ser organizada por educadores, partia de administradores, que eram responsáveis por determinar padrões, faixas etárias e conteúdos, em um processo meramente mecânico. *Seguimos, por séculos, fazendo as escolas à imagem e semelhança de quartéis e fábricas*, priorizando o cumprimento de regras e o controle social, por meio de uma educação administrativa.

Nesse modelo educacional, pessoas são convertidas em números, que servem basicamente para cumprir exigências do sistema, desumanizando o processo de ensino e aprendizagem. Organizam-se agrupamentos de indivíduos que são considerados homogêneos, para que aprendam, conheçam e saibam sobre a mesma coisa — em que pese quando adultos, provavelmente não tenham a mesma profissão, não sejam especialistas numa mesma área e nem se ocupem da mesma função —, pois na escola todos devem fazer o mesmo e fazê-lo igualmente bem.

Ato contínuo, temos uma escola com tímida capacidade de atender as necessidades individuais. A escola assume o papel de centro de instrução, em que *quem não aprende fracassa, e quem fracassa reiteradas vezes é excluído do sistema educacional*, já não bastasse a exclusão social enfrentada.

Assim, a escola é também um centro de seleção, que determina um grupo minoritário que chegará à universidade (pública e com cursos superiores concorridos), que vai formar a classe de dominadores (elite, influenciadores, dominadores das grandes fortunas, empresas, empreendimentos, sistemas de econômica, comunicação e produção). Por outro lado, temos o grupo maioritário, para os quais a escola é um espaço de seleção e homogeneização. A estes, está destinado outro caminho, com um trabalho mais precário, já que não terão o mesmo incentivo e fomento na corrida pelo diploma e formação de nível superior, resultando em menores oportunidades e remunerações mais baixas, perpetuando o sistema que conhecemos, ditado pela economia e pela posição social.

Notamos que, a essência da escola prussiana está imersa em nossa estrutura escolar, visivelmente presente nos testes padronizados, conteúdos preestabelecidos e currículos em grande parte desvinculados da realidade. Prossegue-se em uma estrutura vertical, fechada em seu mundo interior. A escola não constrói uma relação direta com a educação das cidades, dos territórios que são educativos para além dos muros, na comunidade, na sociedade, onde o aprendizado também acontece.

Em meio a esse cenário, o cerne da *Caverna* é presente, a conjuntura de políticas públicas propostas pelo Estado pouco preocupa-se com o ser humano enquanto indivíduo, e sim em formar pessoas de conhecimento mediano, com aspirações medianas, para que não ousem, por um momento sequer, soltar as amarras e experimentar aquilo que não lhes foi permitido, que é destinado a outra classe de pessoas. O *Centro*, igualmente se faz emergente, demonstrando que a estrutura social gira em torno da máquina, e nesses termos, toda a educação que

busque outra coisa senão o que é preestabelecido pelas elites dominantes será terminantemente desencorajada.

Diante disso, o papel da escola é claro e preciso: o de emancipação. Deixar de lado o modelo reprodutivista para assumir protagonismo educacional e social. De cá, a educação precisa deixar de ser privilégio. De lá, precisa deixar de ser mercadoria. A educação brasileira sofre de uma indecisão congênita, em que os interesses dos grupos econômicos sempre se sobressaem aos interesses sociais, do povo.

1.3 O véu que encobre o novo arranjo curricular para o ensino médio

Pensando no novo arranjo curricular da etapa final da educação básica, chegamos ao nosso objeto de estudo: o ensino médio. É fundamental falar sobre a realidade do ensino médio nas escolas públicas brasileiras, já que a qualidade da educação ofertada aos estudantes nessa etapa é decisiva, considerando tratar-se de uma fase sensível e transformadora na vida dos jovens.

Em 2016, por meio de uma Medida Provisória, instituiu-se o início de uma discussão que culminaria na reforma do ensino médio. Mais tarde, o Congresso Nacional a aprova e a Presidência da República a sanciona como nova Lei. Houve uma grande mobilização no país, gerando resistências por parte de vários movimentos e representações sociais e civis, que buscavam a revogação da reforma do ensino médio.

À época, reiterava-se o pedido para que houvesse a suspensão da Emenda Constitucional que estabelecia o teto para gastos públicos. Concomitantemente, era elaborada a Base Nacional Comum Curricular, em um processo que teve início em 2015. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou o texto no que concerne às etapas de educação infantil e ensino fundamental, sendo aprovada a Base do Ensino Médio somente um ano mais tarde. Isso porque, sabendo que a BNCC define as competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver ao longo da educação básica, foi necessário adequar o texto à nova configuração que vinha sendo desenhada pela legislação.

Na Constituição Federal de 1988, estava prevista a Base Nacional Comum Curricular. Sucedida pelas discussões lideradas por Darcy Ribeiro, então Senador, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Importante pensar na configuração que assume a BNCC, já que em 2014, com a aprovação do Plano

Nacional de Educação, a Base se tornou norteadora de estratégias relevantes, estabelecendo vinte metas, dentre as quais, quatro estavam relacionadas à melhoria da qualidade e da equidade em educação pública no Brasil. A principal agenda do Plano Nacional de Educação, no que diz respeito à educação básica, é justamente a de qualidade de aprendizagem, em um texto que visa garantir este direito a todos.

Na teoria, o proposto pelos formuladores dos projetos da BNCC e do chamado novo ensino médio, compreende os objetivos mais nobres de atualização de concepções educacionais, pautados no ideal de concretização de processos de aprendizagem, que tem por alicerce o direito à educação. Contudo, em contrapartida, a mais grave questão educacional atual no país é justamente a desigualdade de oportunidades e de aprendizagens.

O currículo, diante disso, pode dirimir ou acentuar essas desigualdades, a depender de seu intuito e propósito. Pensando em um quadro mais amplo de política pública, não se tem visto o currículo como um agente transformador dessa realidade, nem no combate de desigualdades, nem como uma atuação preventiva. Para isso, a política educacional deveria estar concentrada na análise do currículo, para que pudesse deixar de pressupor quais conhecimentos prévios o estudante possui, pois quanto maior é a suposição, mais acentuadas se tornam as desigualdades.

Algumas questões para fomentar o debate: o quanto as políticas públicas e as práticas pedagógicas têm favorecido o verdadeiro sentido de protagonismo do estudante, quando a ideia da BNCC é de que o aluno trilhe seu próprio percurso em busca do conhecimento? Como a formatação por meio de itinerários formativos pode auxiliá-lo nesta busca, que tem como objetivo a construção de possibilidades de futuro no mercado de trabalho? Pensamos que a flexibilização é o ponto chave para esta conversa.

A veiculação midiática atuou como uma cortina de fumaça para esconder a intencionalidade da reforma do ensino médio, que é a flexibilização. Os estudos preliminares indicaram que a nova formatação não contribui na preparação para o mercado de trabalho, nem para a formação propedêutica.

Somando-se a isso, os fatores implícitos (como a disparidade de horários entre grade obrigatória e itinerários, a título de exemplo), reafirmam os relatos de estudantes quanto à larga diferença entre o propagado pelo novo ensino médio e sua aplicabilidade prática, em que vendeu a ideia de escolha, contudo, sem que a oferta a acompanhasse.

O discurso da escolha é, nesse aspecto, uma máscara para a flexibilização do ensino e da aprendizagem, da educação para os jovens como um todo. É fundamental ampliar os horizontes em relação à composição que vem sendo desenhada para o ensino médio, a fim de compreender qual sua real intencionalidade, já que estamos diante de um oficialismo discursivo — em que a Lei prevê algo que a política, na prática, não efetiva.

Em igual proporção, precisamos discutir sobre o esfacelamento dos próprios conceitos de educação básica e de direito à educação, preceitos constitucionais e garantias de todo cidadão, que vêm sendo violados com a reforma do ensino médio, assunto para os próximos capítulos.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DIREITO AO ENSINO MÉDIO

“A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes”.

(Cury, 2002)

2.1 O direito à educação no ordenamento jurídico

Iniciamos dizendo que a educação não é privilégio, expressão de Anísio Teixeira que se tornou amplamente conhecida. A frase do autor impacta o objetivo que traçamos neste primeiro momento, dedicado ao estudo da educação básica como direito. Nesse contexto, é a educação básica um dos alicerces para a construção de um país comprometido, legalmente, com a perspectiva de uma democracia social (Cury; Amaral, 2014).

A Constituição Federal de 1988, chamada também de Constituição Cidadã, assim ficou denominada pelo objetivo explícito e fundamental quanto à construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Em seu preâmbulo, explicita que está destinada a

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (Brasil, 1998, p. 1).

Dentre os preceitos fundamentais elencados neste importante marco legal, também destacamos o art. 3º, que aponta a garantia do desenvolvimento nacional a partir da erradicação da pobreza e marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais, além da promoção do bem de todos, indistintamente, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e/ou quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

A partir dos preceitos constitucionais e da ideia de que a educação não é privilégio, mas sim um direito, ressaltamos que essa garantia é prerrogativa do Estado (com contribuição da família e da sociedade). Nesse sentido, Bobbio (1992, p. 75) lembra que “não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução”.

Com isso, o autor demonstra a importância do direito à educação, direito ao ensino e direito à aprendizagem. Direito essencial e fundamental que está presente em todas as bases legais, reconhecendo, por meio dos documentos oficiais, a educação como dever do Estado e direito dos cidadãos.

No Art. 205, da Constituição Federal de 1988, *se torna impositivo o conceito de que a educação é direito de todos*, dever do Estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade. Sua finalidade, conforme já explicitado, é de que, por meio da educação, se alcance o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho

Há outras promessas na Constituição Cidadã, como o oferecimento da educação básica àqueles que não a concluíram na idade própria, a progressiva universalização do ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por sua vez, complementa que a educação escolar é composta pela educação básica — formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e pela educação superior, reiterando os preceitos e objetivos constitucionais da educação básica, que tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, devendo fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, na educação superior.

Menciona ainda, que os conteúdos curriculares propostos pela educação básica deverão observar diretrizes baseadas na difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Estabelece que para a organização do currículo, serão consideradas as condições de escolaridade dos alunos conforme cada estabelecimento, ou seja, de forma individualizada, e que além disso, deverão ser pensados os conteúdos para que orientem para o trabalho.

Considerando que a legislação básica, sobre educação básica, prevê que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito seja um direito público subjetivo, estamos

distantes de efetivar, de fato, esses princípios tão bem representados na letra da Lei. A respeito dessa larga distância entre o texto legal e a efetividade prática do direito à educação básica no Brasil, merece destaque a precisão com que Carlos Roberto Jamil Cury aborda o tema.

Para Cury (2008, 2013), a Constituição Federal de 1988 não deixou de olhar para o passado, mantendo pontos relativos às constituições anteriores, mas não com o objetivo de reprodução, remodelando-as com vistas a maiores garantias. A Carta Magna foi, e continua sendo, o principal marco legal do país, por chamar os cidadãos à participação, afirmando direitos civis, sociais, culturais e políticos, de uma forma, até então, não vista no país.

Se pensarmos no contexto da década de 1980, com larga participação popular, a fim de desconstituir o regime militar, a Constituição Federal foi promulgada a partir de uma mobilização social contra o autoritarismo, consagrando, por consequência, por meio de seus dispositivos, princípios relacionados à democracia, à educação democrática.

A democracia como exercício da própria prática democrática é preceito básico, já que a educação para a cidadania é a única forma de fazer com que um súdito se transforme em cidadão, nas palavras de Bobbio (1986). Dito de outra forma, a relação entre educação e democracia é caracterizada por uma relação de dependência e influência recíprocas, pois “a democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação, e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento” (Saviani, 1999, p. 54).

Dentre as alterações pelas quais passou a Constituição Federal, a mais importante no campo da educação, com certeza, foi a que sobreveio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Mesmo que já houvesse menção e referência à educação no texto constitucional, inclusive sendo o primeiro direito social elencado no Art. 6º, o que, de fato, caracterizou a educação como um direito público subjetivo, foi a obrigatoriedade imposta pela EC nº 59/2009, estendendo a obrigatoriedade da educação desde os 4 aos 17 anos, contemplando desde a educação infantil até o ensino médio.

Pensando na Constituição como uma normativa plural e descentralizada, com mecanismos de participação social, cooperação e colaboração, a EC nº 59/2009 fortaleceu o direito à educação e a própria democracia, já que ofereceu a aplicação do direito como dever do Estado.

Daí surge o Plano Nacional de Educação, a fim de articular um Sistema Nacional de Educação, com vistas a dirimir as desigualdades educacionais e promover equidade de oportunidades educativas. O Sistema Nacional de Educação teria como finalidade uma atuação conjunta, articulada e coordenada, para a definição de diretrizes e estratégias direcionadas à garantia, desenvolvimento e manutenção do direito social à educação, traduzido na universalização da educação básica.

Mas, afinal, qual é o projeto de nação que fundamenta a elaboração dessas diretrizes? Cury (2015, p. 453) nos responde que “[...] é a garantia do direito de acesso e qualidade à educação a todos os brasileiros, com padrões nacionais e políticas capazes de levar o país a superar as desigualdades históricas no campo educacional”. Para isso, é preciso repensar a função de cada ente federativo, para que essa descentralização que se dá, em certa medida, possa condizer com o “dar conta de”, dos estados e municípios.

Enquanto as assimetrias educacionais são gigantes, vislumbrar a superação de desigualdades consiste em pensar no meio, no ambiente, nas disparidades regionais, dentro de um país continental, como o Brasil. Diante disso é que se busca tratar com desigualdade os desiguais, à medida em que se desiguam (Cury, 2002). Para que, apontada a alteridade desigual, seja possível alcançar patamares de igualdade, ou, ao menos, buscar caminhos mais próximos de equidade, já que a igualdade pressupõe tratamento de forma uniforme, enquanto a equidade se diferencia por considera as diferenças individuais e ajusta o tratamento de acordo com as necessidades de cada um.

Para dar efetividade a esse princípio, o PNE prevê como formas de mediação entre a necessidade de promoção de direito e a capacidade de oferta, as Conferências Nacionais da Educação e o Fórum Nacional de Educação. As Conferências são momentos de convergência da sociedade, que acontecem em âmbito municipal, regional e estadual, enquanto o Fórum é uma entidade permanentemente constituída. Embora os meios de articulação sejam diferentes, as Conferências e o Fórum buscam fomentar na sociedade o debate sobre os rumos da educação brasileira, para que se cumpra o ideal de democratização.

É importante perceber que o exercício da democracia deve ser preservado e fortalecido, considerando as vozes dos agentes e sujeitos que atuam diretamente na educação de seus bairros, cidades e regiões. Tão árdua politicamente foi, e é, essa tarefa, de organizar um Sistema Nacional de Educação, que as propostas esbarraram

em diferentes governos, inclusive democráticos, e na Lei de Diretrizes e Bases, nos Planos Nacionais e fundos de financiamento.

Com isso, afirmamos que os debates intensos são parte da história de lutas, e atualmente, mesmo regulamentados, por meio de diversos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, ainda são necessários muitos avanços para cessar o processo de reprodução de desigualdades. As resistências existem e ocupam lugar central nos impasses para que o direito seja mais efetivo.

2.2 O direito ao ensino médio e o ensino médio como direito

Ao considerar que é do direito, e das lutas sociais que estabelecem o direito, que nascem as prerrogativas próprias dos indivíduos, a educação constitui um direito fundamental, outorgando às pessoas algo que lhes pertence (Cury, 2008). Neste direito, a etapa do ensino médio é um constante e expressivo desafio enquanto política pública educacional no país, por sua negação e pelos processos de exclusão que o atravessam.

Quanto mais avançam no processo de escolaridade e em idade, mais se agrava a situação da exclusão escolar dos jovens, seja em razão da própria organização do processo escolar, seja pela iniciação precoce e precária no mercado de trabalho, ou pelo conjunto das condições de vida (moradia, transporte, saneamento, acesso à cultura, etc.) das juventudes.

Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada como direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos (Cury, 2008, p. 297).

O que se espera dessa *escola comum* é uma estrutura voltada para a socialização de conhecimentos necessários para a vida, e que a partir dela, sejam criados hábitos e padrões novos, pelos quais poderia ser instituída, de forma organizada e sistemática, uma vontade geral democrática, até então inexistente no país (Teixeira, 1996).

Dito isso, é manifesto que “o avanço na escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola” (Moll, 2017, p. 66). Assim, as políticas

públicas educacionais mantiveram um percurso vagaroso para a consolidação da obrigatoriedade educacional dos 4 aos 17 anos.

As determinações legais da Constituição Federal de 1988 e, depois, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para regulamentar e implementar a universalização da educação básica, ainda se constituem como um esforço ora retomado, ora interrompido pelas discontinuidades político-administrativas. A estrutura desigual da sociedade reverbera profundamente no sistema educacional que a mantém, em ciclos viciosos, que necessitam ser rompidos e interrompidos.

A importante disposição da LDBEN, que determinou o ensino médio como etapa conclusiva da educação básica, ampliou-se com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, apontando para a obrigatoriedade do próprio ensino médio, considerando-se trajetórias escolares progressivas e continuadas.

Nesse sentido, a reforma do ensino médio, que se deu pela Lei nº 13.415/2017, “alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (Moll, 2017, p. 69), quando há elementos suficientes para compreender a amplitude do desafio que se coloca em relação ao acolhimento educativo dos jovens. Desafio este, que exige investimentos robustos para garantir que tenham como referência o ensino médio dos Institutos Federais, das redes estaduais que implementaram o ensino médio integrado e o ensino médio inovador, e nas experiências do ensino médio por alternância em escolas do campo.

É preciso considerar que “o recorte específico dos saberes a serem ensinados não é elemento garantidor da qualidade desejada, mas a consequência de projetos educacionais densos, contínuos e qualificados” (Moll, 2017, p. 69) implementados pelos coletivos profissionais das escolas na perspectiva da progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira garantida pela LDBEN.

Essa ilusão demonstra como os problemas reais são camuflados e nunca efetivamente enfrentados, pois há uma necessidade de mudanças estruturais na educação básica e especificamente no ensino médio. Contudo, seja através do acompanhamento das trajetórias dos estudantes, garantindo os esforços intersetoriais necessários para a permanência na escola, seja pela ampliação e qualificação das estruturas físicas, pelas mudanças na formação de professoras e professores, pela autonomia das escolas, importa repensar o acolhimento das crianças e jovens como sujeitos a serem ouvidos e considerados pela instituição escolar.

As desigualdades em termos de acesso a bens materiais, culturais ou econômicos, refletem-se nas condições de acesso e permanência na escola, que, muitas vezes, constitui-se o meio de convívio e socialização das crianças e jovens fora do âmbito familiar. A manutenção dessas desigualdades representa impactos profundos na vida de cada um, com efeitos também nas comunidades que vivem e na sociedade em geral.

Não será a mera supressão de determinados componentes curriculares que se encarregará dessas mudanças. Pelo contrário, os processos que estamos assistindo remetem a uma maior precarização das trajetórias de formação em razão da retirada de campos do saber e da cultura formadores para a vida e para o mundo do trabalho.

Marcado por inúmeros reformismos, mais anunciados do que efetivamente realizados, e em geral, verticais em relação às escolas, o ensino médio vem apresentando, ao longo dos anos, mudanças curriculares que não foram capazes de solucionar ou sequer amenizar os problemas e necessidades próprios das relações entre escola e juventudes. Além de ser uma educação

caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica, [...] desafios relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, e os referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do ensino médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 102).

O necessário debate, em âmbito nacional, sobre o sentido do ensino médio para a vida dos jovens e para a sociedade brasileira como um todo, muitas vezes é reduzido à discussões quanto à dicotomia entre uma formação mais geral e uma formação profissional, mais técnica, voltada ao mercado de trabalho, quando a pauta desse debate deveria ser a formação humana e integral do jovem, apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2012, tendo como perspectiva a formação intelectual, social, política, artística, cultural e profissional.

A ênfase na formação humana integral não exclui a perspectiva da formação para o mundo do trabalho, presente nas experiências do ensino médio escolar. Tais processos exigem a ampliação da jornada escolar diária e a garantia de que os jovens possam estar na escola ou em processos formativos articulados ao currículo e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A banalização do chamado tempo

integral fratura uma perspectiva educativa que não pode ser reduzida a métricas e a um *minimum minimorum*⁵ para os jovens.

Nos cabe identificar e analisar as constatações dos jovens, motivações e justificativas que embasam suas vidas fora da rotina escolar, pois

[...] ao expressarem o desinteresse e ao trazerem para o debate as possíveis formas de organização do ensino médio, podem estar nos dizendo de uma demanda maior, que se expressa na dificuldade em articular seus interesses pessoais com a estrutura do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido à experiência escolar (Dayrell; Jesus, 2016, p. 417).

Em outras palavras, os jovens estão dizendo “nada sobre nós sem nós”, expressão cunhada no contexto do movimento de ocupações das escolas pelos estudantes do ensino médio de 2017.

De que forma e através de que processos as mudanças no ensino médio podem ser pensadas e implementadas? A partir de que experiências históricas? Que desenhos curriculares podemos construir a partir do diálogo entre as esferas administrativas, gestão educacional, professores, comunidades e, sobretudo, estudantes? Estas são algumas questões que podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica (Moll, 2017).

2.3 O ensino médio e as alterações em sua formatação: BNCC e itinerários formativos na contramão de uma formação complexa e integral⁶

A organização curricular do Ensino Médio teve alterações substanciais mais recentemente com a Base Nacional Comum Curricular e através da Lei nº 13.415/2017, que promove a oferta de itinerários formativos para os jovens. Posterior a isso, tivemos a “reforma da reforma”, por meio da Lei nº 14.945/2024.

As alterações curriculares, em fase de implementação, geram preocupação acerca de uma formação humana complexa e integral. A intenção das alterações

⁵ Expressão latina que designa o “mínimo dos mínimos” ou o “menor dos menores”.

⁶ Cabe ressaltar que não é nosso objetivo trazer uma análise sobre a reforma do ensino médio nesta tese. Contudo, seria inviável abordar o tema sem, ao menos, apresentar algumas perspectivas sobre a reforma, especialmente em relação à BNCC e à pretensão de formação integral, em detrimento de fatores como a flexibilidade e o impacto na formação científica. Buscamos estabelecer uma preocupação com a distância, que vai se alargando, em relação ao fornecimento de uma formação integral, alicerçada no pensamento científico, que é a propositura do texto do documento, que, no entanto, pouco se relaciona com a prática.

curriculares é de que seja ofertada uma formação geral básica para todos os jovens, que, de acordo com a reforma da reforma (Lei nº 14.945/2024), passa de 1.800 para 2.400 horas. Além da formação básica geral, os jovens devem optar por um itinerário formativo, que segundo a BNCC, representa a ideia de acolher as diversidades e respeitar o seu protagonismo.

Com isso, serão 3 mil horas nos três anos do ensino médio, das quais, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica, composta pelos componentes de português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), conteúdo este, definido na BNCC. Em relação aos itinerários, a carga horária mínima será de 600 horas (com exceção da formação técnica e profissional, que pode chegar a 1.200 horas).

A BNCC é estruturada nas alterações curriculares definidas pela Lei, e a formação básica geral é composta por aprendizagens essenciais definidas para o ensino médio, que estão organizadas por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. A formação do ensino médio deve ser composta pela formação básica geral, com as áreas de conhecimento estabelecidas pela BNCC, visando o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no documento.

Os itinerários formativos podem ser organizados e oferecidos conforme o definido também em Lei:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1).

A proposta dos itinerários, conforme os documentos, é atrair os jovens para as áreas que mais gostam de estudar. No entanto, além da falta de maturidade dos jovens para escolher a área que vão seguir estudando futuramente, a orientação da BNCC é de que para a escolha dos itinerários formativos seja considerada a realidade local e os interesses dos jovens, favorecendo o protagonismo do estudante.

A oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (BRASIL, 2017, p. 478).

Como o documento apresenta a nova proposta curricular com a oferta de itinerários que possam considerar os anseios, necessidades e o protagonismo dos jovens, se vende a imagem de que realmente são essas as intenções. Contudo, a preocupação está no fato de que a Lei não obriga os sistemas de ensino a oferecerem todos os itinerários formativos. E, como os próprios documentos legais apontam, sabemos que os jovens possuem uma diversidade de interesses, o que não garante que eles possam realmente optar pelo itinerário que escolherem, pois este pode não estar sendo ofertado na escola mais próxima de sua casa, ou até em sua cidade, o que não se encontra presente nas considerações realizadas.

Se as escolas precisam ponderar a realidade dos alunos e não há previsão de recursos destinados à ampliação de professores e infraestrutura, principalmente em se tratando de escolas públicas, infelizmente não será possível atingir o que foi idealizado, tampouco, dar conta do que realmente os jovens necessitam, considerando que terão que constituir suas propostas com o que possuem condições de oferecer.

Com a carga horária de formação geral básica definida e sem a garantia da oferta de itinerários formativos que sejam realmente de interesse dos jovens (e que estejam à sua disposição para livre escolha), novamente os jovens das classes populares podem sair em desvantagem, e as desigualdades nos percursos escolares serem reafirmadas, pois as escolas públicas dispõem de menores condições para adequações necessárias à efetivação da oferta de propostas de itinerários formativos com currículos enriquecidos de conhecimentos complexos.

Na contramão da ideia de uma formação integral, que deveria ser o caminho a ser percorrido, com a oferta de disciplinas de todas as áreas em carga horária ampliada para que os jovens possam se desenvolver de forma integral e integrada, as alterações podem fragilizar ainda mais a formação dos estudantes do ensino médio.

O fato é, que o ensino médio tem sido um grande gargalo, onde estão os

maiores índices de evasão e também os piores indicadores da educação básica em relação ao aprendizado. Outras dificuldades dizem respeito ao *déficit* na oferta de vagas, a falta de professores e o baixo investimento nesta etapa de ensino, mesmo diante de sua obrigatoriedade legal por meio do direito à educação — instaurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 — e do direito ao ensino médio, propriamente, reiterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

A partir disso, como lidar com essa crise de educação e de trabalho? Como a Reforma do Ensino Médio pretende abordar essas questões? De que forma a “escolha” pelos itinerários formativos e a desobrigatoriedade de cursar determinados componentes curriculares contribuem para a mudança nesse quadro? Como o Novo Ensino Médio influencia nesse contexto? Como a flexibilização da matriz curricular nas instituições de ensino pretende aproximar escola e aluno?

E os questionamentos seguem: a quem interessa a Reforma do Ensino Médio? Como a experiência acumulada pelo país em termos de modelos de uma educação integral no ensino médio (integrado, politécnico, alternância) pode ter sido ignorada pela reforma? Como mudar toda a matriz de organização do ensino médio sem a formação e a participação dos professores e de toda comunidade escolar? Como os processos, ainda existentes, de seleção para o ensino superior, dialogam com as mudanças da reforma?

Essas e outras questões são pertinentes para a discussão e alargamento da compreensão das consequências para a educação e do impacto que gera na vida dos jovens, suas famílias, comunidades, bem como do impacto que as mudanças propostas para o ensino médio desencadeiam em toda estrutura social. “O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora” (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

O retrato dos chamados “jovens nem-nem”, deveria ser designado como “jovens sem-sem”, desmistificando a ideia de que, em regra, nem estudam e nem trabalham por opção, e que nada tem a ver com suas condições precárias de vida, moradia, desemprego e falta de oportunidades, bem como com as condições das escolas que, em tese, deveriam receber estes jovens — condições que marcam a maior geração de jovens, na história do Brasil, sem estudo e sem emprego.

As oportunidades educativas e de trabalho estão em foco nas discussões, especialmente em razão das questões que circundam a reforma do ensino médio. O tema tem sido amplamente debatido ao longo dos últimos anos, desde as discussões sobre sua implementação, em 2016, e agora, em 2022 — com sua entrada em vigor de forma gradativa, iniciando-se pelo 1º ano dessa etapa de ensino — as críticas ao sistema perduraram e se intensificaram, diante das primeiras avaliações, em razão de sua baixa exequibilidade.

A nova formatação do ensino médio não incide, e nem planeja incidir, na desigualdade que marca o acesso e as condições de escolarização dos jovens pelo país, e esbarra em questões de desigualdade econômica entre os estados da federação, bem como na organização das redes de ensino e disponibilização de recursos.

A ruptura política que o Brasil viveu em 2016, desmontou o processo que estava em andamento em relação ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, desencadeado pelo Ministério da Educação em diálogo com os estados e Distrito Federal, após a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012.

Além disso, a reforma não teve amplitude, em termos de discussões necessárias e fundamentais, para que pudesse atingir, efetivamente, os objetivos a que se propõe em teoria. Na prática, acaba por restringir ainda mais o acesso dos estudantes ao conhecimento, sendo um processo de “reformatar para retardar”, como bem define Moll (2017, p. 63):

Centradas em um intelectualismo estéril, no qual as áreas do conhecimento não conversam entre si e, muito menos, com o mundo da vida dos jovens e do País e focadas na realização de exames para avaliação do sistema e, sobretudo, para acesso ao ensino superior, as práticas escolares no ensino médio reiteram modelos pedagógicos anacrônicos e, efetivamente, legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata.

No mesmo sentido, Motta e Frigotto (2017) denotam a expressa e consolidada prevalência da classe dominante, que propõe e efetiva projetos como este, de reforma para o ensino médio, reafirmando sua marca “antieducação pública”, favorecendo o desenvolvimento desigual, que condena as gerações das classes desfavorecidas ao trabalho simples, negando-lhes os fundamentos da ciência, que permitiriam a compreensão e o domínio do funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana. Os autores destacam a verdadeira violência do sistema para com os jovens,

que interdita seus futuros por meio da perpetuação da dualidade educacional, intensificada com o novo modelo de ensino médio.

Uma das maiores preocupações quanto ao novo modelo de educação é em relação ao currículo, pois cada estado é responsável pela elaboração do seu, precisando definir como colocará em prática o que foi prescrito pela BNCC, que trata somente dos conteúdos obrigatórios. Além disso, fica a cargo dos estados estipular o tipo de conhecimento que será ofertado na parte flexível do tempo escolar, o que é ilusoriamente propagandeado como “oportunidade” aos jovens de “escolha” aos itinerários/trilhas que pretendem seguir.

Quanto à ampliação de carga horária, de 4 para 5h/diárias, com vistas ao aumento gradativo, até alcançar 7h/diárias, cabe uma reflexão acerca da diferença existente entre o oferecimento de uma jornada ampliada de Educação Integral e de uma jornada de tempo estendido.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (Leclerc; Moll, 2012, p. 23).

Portanto, ampliar a jornada escolar não pode se resumir no oferecimento de mais horas na escola, pois a Educação Integral, anunciada no bojo da reforma, pressupõe uma série de alterações significativas, que impliquem novas aprendizagens e na ressignificação de práticas escolares até então realizadas, com a finalidade de promover a integralidade do desenvolvimento dos indivíduos, por meio de uma *formação humana integral*, definida na Constituição Federal brasileira como *pleno desenvolvimento da pessoa*.

O Rio Grande do Sul cumpre as determinações legais, implementando o chamado Novo Ensino Médio, anunciando a ampliação de possibilidades aos jovens. Possibilidades estas, de acesso ao mundo do trabalho, a um projeto de vida, a escolhas, no sentido de decidir sobre seu futuro escolar, de acordo com a promessa e campanha realizada nas mídias pelo Ministério da Educação. Os estudantes do primeiro ano terão como itinerário formativo “Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e

Cultura e Tecnologias Digitais”, totalizando seis horas semanais, e não terão os componentes curriculares de Arte nem de Sociologia (Arte terá apenas um período no terceiro ano). Os componentes curriculares com maior carga horária são de matemática e português, e a educação física também ficou com apenas um período em todo o curso.

A matriz curricular apresentada à comunidade escolar gaúcha foi publicada no Diário Oficial em 30 de dezembro de 2021, juntamente com as alterações padronizadas, pela mantenedora dos regimentos escolares, ignorando as histórias e trajetórias próprias de cada escola. A avaliação na rede estadual volta a ser bimestral, independente de experiências que possam ter sido realizadas com sucesso, em tempos mais ampliados para leituras de resultados. Todas as mudanças chegam ao conhecimento das escolas por meio do Diário Oficial, e isto faz pensar profundamente no abandono, sem consequências, dos princípios democráticos expressos na LDBEN:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 1).

Refletir sobre o contexto atual do ensino médio implica em leitura e escuta, sensíveis e atentas, ao que está sendo vivido nas escolas, recuperando suas memórias, diagnosticando seus problemas, cotejando decisões macropolíticas e consequências no espaço micro das escolas.

2.3.1 O ensino médio integrado como possibilidade de formação integral

Merece destaque a efetivação do Decreto nº 5.154/2004, marco importante que vislumbrava um ensino médio comprometido com a formação humana e também profissional. Nessa perspectiva, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi reorganizada e inúmeros Institutos Federais de Educação inaugurados pelo país, com uma proposta de templo ampliado e de formação humana integral.

Mantiveram destaque quanto à infraestrutura, condições de formação e de trabalho aos professores.

Baseado na experiência do Programa Mais Educação, a proposta do Ensino Médio Inovador esteve voltada à oferta de atividades pedagógicas e culturais, esportes, artes, comunicação e mídias, vinculadas às atividades e projetos já desenvolvidos na escola, ampliando as possibilidades dos jovens de conhecerem, aprenderem e desenvolverem novos horizontes formativos. O Ensino Médio Integrado/Inovador foi, portanto, uma das iniciativas mais interessantes para esta etapa de ensino. A oferta da modalidade em Institutos Federais possibilitou aos jovens, além de uma jornada ampliada de tempo, maior acesso à cultura e tecnologias, e ainda os qualificou para o ingresso no mercado de trabalho com uma formação técnica.

Infelizmente, esse tipo de iniciativa não tem sido ampliado para que mais jovens possam ter a oportunidade de uma formação em conhecimentos técnicos e científicos, o que, em potencial, poderia lhes possibilitar o desenvolvimento pleno e a inserção digna na sociedade. A qualidade da formação oferecida nos Institutos Federais para o Ensino Médio é ressaltada por Moll e Garcia (2020, p. 41):

Destaca-se a experiência da rede federal de ensino, através dos Institutos de Educação e Ciência e Tecnologia, com o caminho, de mais de uma década, na perspectiva do Ensino Médio integrado que forma e profissionaliza os jovens, permitindo trajetórias significativas no campo das ciências, em variadas áreas, das artes e da cultura, dos esportes e das tecnologias. Escolas de tempo integral e de formação humana integral com professores também em tempo integral, valorizados em seu saber e em seu fazer, com carreiras e salários compatíveis com suas responsabilidades, além das condições de infraestrutura em laboratórios, quadras poliesportivas, bibliotecas, jardins, refeitórios a altura da tarefa de educar a juventude de uma sociedade de homens e mulheres livres e iguais.

Em 2013, em razão do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio, havia a previsão de inúmeras ações para a recuperação e ampliação da infraestrutura das escolas, como o avanço e acesso às tecnologias digitais, incentivo e promoção da pesquisa, aprendizado e domínio de línguas estrangeiras.

Em 2016, com a deposição da Presidente da República e com a alteração de governo, foi proposta a Reforma do Ensino Médio, que representou a disputa sócio-ideológica de um modelo de escola e de currículo que atendesse aos interesses da classe dominante, ancorados na Base Nacional Comum Curricular com foco no ensino de Português, Matemática e Inglês.

Essa tomada de decisão vem desagradando o pensamento da maioria dos professores e de estudiosos que defendem que o problema educacional não se restringe aos componentes curriculares. Além disso, encerra um ciclo promissor que vinha sendo trilhado, que não desacredita da fundamental importância dos conteúdos curriculares, mas que vislumbra para além da determinação destas habilidades e competências, um conjunto de projetos educacionais densos, propositivos e qualificados, que valorize as vivências e as relacione, dando coesão àqueles conteúdos curriculares.

Os dados estatísticos da educação brasileira apresentam aquilo que Anísio Teixeira denominava de “fluxo perverso”, em um sistema que sempre esteve projetado à exclusão, em que as prerrogativas de não democratização na universalização da educação escolar pública caracterizam o país pelo lento processo de desenvolvimento e expansão. Isso perpetuou a concentração de esforços educacionais voltados às camadas sociais mais altas, limitando sua presença aos grandes centros das cidades.

O ambiente escolar pode ser uma alternativa propícia para produzir transformações, oportunizando mudanças nos contextos sociais e desiguais brasileiros, oferecendo aos filhos das camadas mais pobres o acesso a saberes e experiências, significando na desestabilidade de uma estrutura rígida e intransponível.

A trajetória de organização escolar brasileira é marcada pelo atraso e se dá em um duplo processo, no qual a exclusão ocorre pela falta de vagas e dificuldades de acesso, gerando a seletividade, que nada mais é do que a exclusão por meio de mecanismos internos institucionais (Moll, 2018).

Portanto, diante do impacto que representa o contexto social na vida dos jovens e de suas famílias, tratar a exclusão escolar como se fosse uma escolha redutível ao abandono individual é um imenso equívoco. Explicitar e enfrentar um sistema organizado para excluir e manter a ordem social desigual é parte da tarefa que poderá garantir o direito ao ensino médio para as juventudes brasileiras.

2.4 O caráter regressivo da reforma do ensino médio

A sistemática de produção da Base Nacional Comum Curricular apresenta, em nossa compreensão, grande número de situações complicadas, antidemocráticas e, por isso, prejudiciais às instâncias educacionais. As saudáveis divergências e disputas de forças sociais, políticas e pedagógico-filosóficas implicadas no pensar o sistema

educacional brasileiro começam a ecoar no governo Fernando Henrique Cardoso quando da tentativa de implementação da pedagogia por competências, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pela Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999 e, no ano seguinte, pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. A proposta encontra anuência no Rio Grande do Sul, com o, também neoliberal, governo de Antônio Britto.

No Rio Grande do Sul, particularmente, a proposta de ensino por habilidades e competências, passa por grande questionamento no governo de Olívio Dutra que implementa a *Constituinte Escolar*, constituindo grande fórum de debate amplo da sociedade gaúcha para definir, no campo político-pedagógico e científico, as concepções educacionais a serem estudadas, debatidas, assumidas e implementadas.

O insucesso da proposta de habilidades e competências para a educação nacional brasileira produz nova política e sistemática com a eleição de Lula para a presidência do Brasil. A divisão entre o ensino médio e a educação profissional que havia sido definida na década anterior, entra para o debate e a última etapa da educação básica começa a ser pensada, articulada e viabilizada através de formações docentes e canais de diálogo com a sociedade e as comunidades escolares. O ensino médio compõe a agenda da educação brasileira que, inclusive, reformula a Constituição para estabelecer a grande política pública do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – em lugar do limitado FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, através da Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

Os estudos em torno do Ensino Médio cumprem a exigência constitucional de construir, pela primeira vez na história brasileira (Neira; Alviano Junior; Almeida, 2022) uma proposta de base para o sistema educacional brasileiro. A BNCC está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e assume sua relevância enquanto documento central para a organicidade da política educacional no Brasil. Duas versões são construídas até agosto de 2016 (Neira; Alviano Junior; Almeida, 2022). Entidades ligadas à educação, como o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação – e a

Undime – União Nacional dos Dirigentes de Educação -, além de Professores e Professoras de 35 universidades, indicam Neira, Alviano Junior e Almeida (2022) participam da construção que, ao final de cada etapa, é posta em debate amplo e aberto a todos os setores da sociedade.

Segundo Neira, Alviano Junior e Almeida (2022), a primeira versão não consegue se desvencilhar das forças hegemônicas do mercado neoliberal e parece não avançar em termos de construção do conhecimento. A proposta tímida é questionada pelo segundo grupo, por entidades, organizações e pela sociedade que apresentam grande volume - em torno de 12 milhões - de contribuições, segundo os autores supracitados. A proposta avança em termos de independência e desatrelamento “euro-estadunidense” (Neira; Alviano Junior; Almeida, 2022, n.p). Porém, na compreensão dos pensadores que nos sustentam nestes parágrafos, setores conservadores da sociedade brasileira intensificam rechaços à proposta democrática para a BNCC e desengavetam projetos articulados pelas aristocracias e grupos reacionários e, em tempo recorde, no embalo do processo de *impeachment*, passam a legislar a educação brasileira através de medida provisória e tramitação célere que retira da sociedade brasileira e das entidades ligadas à educação a possibilidade de pensar, discutir, construir e elaborar uma base educacional com demandas de todas e de todos.

Pensamos que Florestan Fernandes (2009, p. 141) anuncia desde há muito as artimanhas aristocráticas, ao escrever que a “hegemonia burguesa” ainda tem forças para criar a “inviabilidade da América Latina sob o capitalismo, porque é ela que origina preserva e legitima um padrão de mudança social que continuamente reorganiza a dependência, a espoliação, a miséria e as iniquidades sociais, que tornam a revolução nacional uma improbabilidade histórica”. O Brasil se insere no contexto de dependência latino-americano e prolonga o colonialismo eurocentrista e estadunidense às sombras das elites econômico-financeiras, religioso-culturais e políticas-militares. Essa lógica do pensamento único, da oclusão mental, das teleologias e dogmatismos fundamentalistas, na compreensão das bases teóricas dessa reflexão, interrompem os processos construtivos e democráticos da construção de uma Base Nacional Comum Curricular com condições de contemplar as demandas da sociedade.

A partir de agosto de 2016, a Base é dividida e o Ensino Médio segue pelas sendas da orientação neoliberal, preocupada com o mercado de trabalho — o acento

empreendedorista denuncia essa tendência —, apressamento da formação na etapa final da educação básica, retirada de tempo crucial para a formação científica, o conhecimento amplo e a educação de tempo e de formação integral, que ficam comprometidos. O desmonte se evidencia pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e concretiza-se em 17 de fevereiro de 2022, com a aprovação da BNCC do Ensino Médio em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2/2017.

As alterações constitucionais e da legislação, pertinentes à educação nacional brasileira para assegurar a terceira versão da BNCC, impactam especificamente o Ensino Médio e comprometem suas particulares pretensões, tanto de formação integral quanto de flexibilidade, de protagonismo e de formação científica de muitos modos.

Destacamos, porém, que “a lógica do mercado esquece o sujeito, mas, ambivalentemente, valoriza sua capacidade de fazer, sua força de trabalho” (Cassol; Pithan da Silva, 2022, p. 5), sua criatividade como instrumentalização necessária para os tempos nos quais vivemos e as exigências do mundo globalizado. A preocupação, nessa razão, está distante da formação integral, da emancipação e do pensamento científico que o documento alarda.

3 O SISTEMA DE DUALIDADE QUE PERMEIA O BRASIL: IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

“As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os ‘favorecidos’ e os ‘desfavorecidos’. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se concretizar, ou ser de fato, a escola para todos. A escola era para a chamada elite”.

(Anísio Teixeira, 1957)

3.1 O dualismo social e seu reflexo na educação

Quando falamos em dualismo educacional, não estamos nos referindo a duas linhas paralelas. Dual não retrata duas posições apenas, como se o sistema educacional brasileiro, na forma como está posto, traçasse somente dois caminhos. Pelo contrário, por dualismo educacional entendemos a oferta diferenciada de educação, marcada pelas distinções de acesso aos campos social e cultural, mas especialmente pela desigualdade econômica.

O sistema dual é proporcionado por um conjunto de questões, que vão desde distinções entre raças, culturas e formações sociais, em um sistema que reforça na educação ainda mais as desigualdades sociais. Conforme reflete Ribeiro (1995), é a ordem desigualitária que mantém o alargamento social classista, tornando esse distanciamento praticamente intransponível.

Essa dualidade, que é antes de tudo social, se reproduz e perpetua no sistema de educação, incorrendo em congelamentos e retrocessos nas políticas educacionais, longe de ressignificar e reverter o quadro de desigualdade. Mas isso não significa que não se tenha compreensão deste processo, discordando, por um momento, do que afirma Ribeiro (1995), sobre a falta de lucidez e miopia social. Não acreditamos que seja o caso.

As razões estão postas e claras, então o que não falta é clareza, mas sim ausência de vontade política. A desídia se deve a uma motivação simples: a falta de interesse em modificar situações estruturais que permitem que cada peça continue exercendo, eternamente, sua função no tabuleiro. De um lado grandes

administradores de impérios e fortunas, e de outro, peões, figurantes, engrenagens de um sistema que não quer ser modificado.

Pois bem, em meio a isso, buscamos refletir e criticar o sistema que vem perpetuando a desigualdade social e educacional. Isso porque, acreditamos em um projeto de nação diferente. Não perfeito, mas melhor do que aquele que está posto, que seja baseado em uma concepção da construção histórica do país, ensejando um novo projeto de ordem social, por muitos estudiosos idealizado, com diversos exemplos de aplicação prática que podem tornar o sistema menos enrijecido e mais democrático.

Seguindo na perspectiva de que a perpetuação das desigualdades está intimamente relacionada às oportunidades educacionais, e sabendo que a disparidade é predominante nos processos de escolarização, a chamada herança cultural, trabalhada por Bourdieu e Passeron (2014), evidencia a transformação daqueles que os autores chamam de privilegiados socialmente, em indivíduos condicionados aos méritos legitimados.

Isso quer dizer que a origem social dos estudantes diz muito sobre suas possibilidades de futuro, pois todos os elementos postos na sua experiência educacional — desde as condições físicas, estruturais, materiais, perpassando pela formação de professores e seu sistema de carreira — acabam definindo uma qualidade muito mais baixa no ensino, condicionando-os a permanecer estagnados em sua formação. Na maioria das vezes, o lugar de onde o jovem vem é um determinante sobre a projeção de seu alcance intelectual — não da perspectiva de conhecimento adquirido, mas de oportunidades para tal.

Comumente, o estudante é estereotipado, relacionando seu fracasso escolar — que preferimos chamar de processo de exclusão escolar — com questões subjetivas, culpabilizando o próprio sujeito, ou mesmo, o seu entorno social. Todavia, as raízes do insucesso são mais profundas, “[...] em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola (Patto, 1999, p. 109).

Não raras vezes, em consequência da disparidade entre as heranças culturais, temos um processo de prolongamento da escolarização. Na perspectiva proposta por Bourdieu e Passeron (2014), a cultura escolar adota uma estrutura voltada ao favorecimento dos alunos que vêm de famílias com maior capital cultural. Com isso,

consequentemente, a escola funciona como um mecanismo de reprodução da estrutura social, perpetuando as desigualdades.

A perpetuação das desigualdades sociais também é objeto dos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020, p. 64), demonstrada por meio da desvalorização da escola pública brasileira:

É dentro da especificidade de nossa herança histórica que podemos melhor entender porque a universalização do Ensino Médio, como Educação Básica, nunca foi e continua não sendo uma prioridade para a burguesia brasileira. A retórica do seu valor se desmente de forma inequívoca pelas pífias dotações orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, expressa, ao contrário da retórica do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo. Também explicita o porquê da resistência ao Ensino Médio Integrado, já que o mesmo foi concebido como uma formação que integra conhecimento, trabalho e cultura na perspectiva da escola unitária.

Pensar no capital cultural nos leva a refletir sobre as políticas e interesses em disputa no cenário educacional, que são reflexos da sociedade como um todo, a partir da disparidade e relações de força existentes entre os grupos ou classes sociais distintas.

A este respeito, é fundamental evidenciar a pesquisa de Patto (1988), sobre a ideia de sucesso e fracasso escolar. Por meio da teoria da carência cultural, que se estabelece justamente em razão da privação cultural dos estudantes em virtude de precárias condições de vida, fica em evidência a ineficiência escolar. Num histórico de formação educacional em que os fatores sociais que envolvem os alunos de classes populares são decisivos nas suas oportunidades de formação e continuidade de estudos, a ineficiência escolar enfatiza e ratifica preconceitos e estereótipos sociais, tal qual enraizados culturalmente.

A herança cultural dos privilegiados⁷ é desenvolvida no âmbito da família, das oportunidades educativas formais e não formais às quais os sujeitos estão expostos e envolvidos. Com isso, queremos dizer que, de acordo com os fatores culturais e econômicos, os filhos das classes sociais mais altas adquirem cultura em seu entorno familiar e social, enquanto os filhos provenientes de classes populares têm sua cultura

⁷ Aqui cabe um adendo, sobre a expressão “privilegiados”, utilizada pelos autores Bourdieu e Passeron (2014). No contexto atual, podemos entender os privilegiados como aqueles provenientes das camadas sociais altas e médias, ao considerar que a sociedade brasileira, lenta e gradativamente, tem alargado o acesso à educação, porém, sem conseguir enfrentar o abismo que ainda existe entre a qualidade de educação das classes populares em relação às classes médias e altas, mantendo a exclusão histórica das camadas mais pobres do país.

baseada em uma aprendizagem vivida artificialmente, já que aquilo que lhes é transmitido mantém um largo distanciamento da realidade que experimentam cotidianamente.

A partir do pensamento de Bourdieu e Passeron (2014), não basta constatar e lastimar as desigualdades entre as classes sociais, e isso não nos torna “quites” com as disparidades que acontecem no sistema educacional, na educação, na escola. Mas, então, de que forma é possível dirimir a miopia social e a cegueira congênita política em relação à dualidade brasileira? É preciso refletir sobre os mecanismos que fazem com que as desigualdades de representação de diferentes classes sociais sejam mantidas ao longo da história da educação básica.

Do ponto de vista da vontade política, são inegáveis os avanços, diante da ampliação de acesso que se tem buscado nas últimas décadas. Contudo, por tratar-se de um sistema complexo, marcado pelas diferenças estruturais, temos uma sociedade em camadas muito desiguais, o que representa, ainda, uma barreira nas políticas de governo quanto à busca pela equidade social e educacional.

Uma nova configuração de processos educacionais seria um caminho para enfrentar as desigualdades e disparidades nas heranças culturais que compõem o país. O que somente seria possível ao considerar mecanismos para efetivar a democratização do ensino, com todas as garantias legais preservadas.

Diante disso, conforme assinala o Manifesto dos Pioneiros de 1932, “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação” (Azevedo, 2010, p. 33). Isso porque, mesmo que a evolução de um país dependa de suas condições econômicas, o país depende de suas forças culturais para que desenvolva aptidões à invenção e à iniciativa, fatores fundamentais para que haja acréscimo de riqueza à sociedade e ao Estado.

E então, como abordar esse processo de exclusão, que vai além de uma privação de oportunidades de conhecimento, de emprego, mas de direitos, de liberdade, de bem-estar e de esperança. Essa exclusão, nada mais é do que a inclusão precarizada e instável. Com isso, se originou a expressão “inclusão excludente”, que demonstra o movimento de incluir e excluir concomitantemente, em que o processo começa com a exclusão para depois incluir novamente, só que agora, de outro modo, seguindo uma lógica própria (Martins, 1997).

Na contradição de ser inclusiva e seletiva em seus meios de inclusão, a inclusão excludente atua em nome de uma privação da destinação universal da

educação escolar, que acaba sendo não mais um direito público subjetivo, mas um direito específico “a quem” e “para quê”, já que não há uma distribuição efetiva sob a égide de igualdade de oportunidades e condições (Cury, 2008b).

Contextualiza Cury (2008b, p. 214), que “raramente a face da desigualdade social, fruto de relações econômicas, sociais, políticas e culturais, foi tão clara: o indivíduo em “estado de pobreza” está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social”. Isso implica dizer que os cidadãos, embora privados dos direitos proclamados como essenciais para a vida social, não estão proibidos de serem/estarem sujeitos ao trabalho precário. Tudo isso, com objetivos tão claros quanto à face da desigualdade: manter os padrões culturais estabelecidos e enraizados em nosso sistema educacional, social e de produção.

A falta de oportunidades de acesso é a porta de entrada para o abandono intelectual. Quando se fragiliza o acesso à educação escolar, se incorre em muito mais do que no rompimento de normativas legais, impactando na possibilidade de permanência e de conclusão, com sucesso, da educação básica, garantia legal para todo cidadão.

São inegáveis os avanços, tardios, mas presentes, na educação escolar. Contudo, o binômio quantidade-qualidade precisa ser revisitado. Ampliar a oferta para ampliar a possibilidade de acesso. Alcançar maior qualidade para reduzir a exclusão escolar.

Sob o ponto de vista capitalista, a inclusão excludente é necessária, e as resistências que operam contra essa forma de inclusão precária, por sua vez, não podem se traduzir em mero inconformismo, mas como um movimento de superação, em busca de equidade e emancipação. Pensando nisso, retomemos a ideia de que a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (Cury, 2002b, 2008b).

3.2 Ensino médio e a desigualdade de oportunidades intrínseca à sua história

O Brasil é um país historicamente marcado pela desigualdade social e pela falta de oportunidades para uma educação de qualidade. No que concerne à etapa escolar do Ensino Médio, apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, passou a ser considerada como parte da Educação Básica. Ainda assim, as

condições de acesso, permanência e qualidade dos estudos aos jovens de diferentes camadas da população brasileira permanecem desiguais.

De acordo com Moll e Garcia (2020, p. 18), “a história da escola pública na sociedade brasileira além de tardia, desigual e seletiva, caracterizou-se como insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto em relação às dimensões formativas contempladas”. O sistema educacional brasileiro nasce com raiz escravocrata, selecionando alguns poucos para a escolarização, destinando outros tantos ao fracasso:

A organização do sistema escolar brasileiro foi uma obra tardia [...]. Assim sendo, o acesso da maioria da população aos bancos escolares, e os diferentes níveis de ensino, percorreu (e ainda percorre) percursos lentos e perpassados por inúmeros obstáculos (Moll; Garcia, 2020, p. 17).

Diante da realidade de abertura do governo para interferências empresariais na educação básica pública do país e da preocupação com os indicadores das avaliações de larga escala — caminhando na contramão da preocupação que deveria manter pelo desenvolvimento global de crianças e jovens — a educação tem mais reforçado as desigualdades sociais do que fornecido possibilidades para rompimento de ciclos de desigualdade formativa, que se desenvolvem no Brasil desde sua Independência, no século XIX, quando tiveram início as primeiras organizações de um sistema educacional.

A educação popular desenvolveu-se historicamente de forma muito desigual, com avanços históricos em termos de políticas educacionais, mas também com retrocessos e descontinuidades. Embora instituída a educação como um direito de todas e todos, as condições de acesso e permanência continuam mantendo e proliferando as desigualdades de oportunidades entre as diferentes regiões do Brasil e entre as classes sociais, em que a economia dita o acesso à educação e à cultura.

Instituiu-se uma certa “cegueira” diante das desigualdades sociais, que está relacionada com todas as formas de desigualdade e com a ausência de vontade política em proporcionar chances iguais diante dos processos educativos formais. Não é possível vencer as desigualdades reais, ainda que de posse de todos os meios institucionais e econômicos disponíveis. Ao evidenciar as desigualdades e buscar contribuir na redução das disparidades escolares e culturais, essa ação somente

poderia se tornar concreta a partir do oferecimento de todas as condições indispensáveis à democratização real do ensino (Bourdieu; Passeron, 2014).

Nesse contexto, é importante considerar que é de interesse dos grupos econômicos dominantes manter as desigualdades, que traduzem um país cindido e excludente. É preciso entender o que está implícito nos discursos que defendem a meritocracia, buscando neutralizar as verdadeiras perspectivas de desigualdade para encobrir, perpetuar e reafirmar um projeto educacional que se mostra excludente, sobretudo, para aqueles que mais precisam da educação.

Há décadas, no Brasil, se discutem as finalidades e possibilidades do ensino médio, debate este que é capítulo importante na histórica luta pela expansão e democratização da escola básica. Alguns dos fatores que contribuem para o cenário de exclusão e seleção social estão relacionados ao acesso e permanência na escola, em que milhares e milhares de jovens em idade escolar, preocupados em garantir a renda familiar, entram para o mercado de trabalho sem exigência de escolaridade e deixam de frequentar a escola.

Muitos desistem e outros optam pelo turno da noite, chegando à escola, na maioria dos casos, cansados, mal alimentados e, porque não dizer, desmotivados. Uma grande parcela de jovens abandona a escola e também o possível sonho de seguir estudando e ter uma formação que permita fazer escolhas e superar uma vida de precariedades.

Os jovens que não desistem e optam pelo ensino noturno, onde este ainda existe, e passam a cumprir uma verdadeira maratona para dar conta de trabalhar e estudar — fator limitante da aprendizagem e do sucesso escolar — dando sequência aos círculos viciosos de trajetórias escolares inconclusas vivenciadas por inúmeras famílias. Esse cenário, somado a outras desigualdades relativas ao acesso à moradia, saneamento básico, saúde pública, entre outros meios básicos para a vida, amplia, a cada dia, a vala das injustiças estruturais do país.

Saviani (2011) traz uma concepção muito lúcida sobre o lugar específico do ensino médio, que deve estar definido pela relação entre ciência e produção. Diante disso, o papel fundamental da escola de nível médio está em recuperar essa relação, equilibrando a consonância entre conhecimento e prática do trabalho:

Isso significa que no Ensino Médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de

explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. [...] Portanto, o horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (Saviani, 2011, p. 288-289).

Para que haja a redemocratização do ensino médio com qualidade é imprescindível que se reafirme a importância da escola e de seu papel, que está voltado à socialização do conhecimento científico. “O investimento em Educação Básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, é um grande desafio para todo o país [...]” (Dourado, 2007, p. 240).

A Constituição Federal de 1988 representou avanços na direção de garantia do direito à educação. Contudo, a aprovação da LDBEN, embora se tenham envidados esforços para consolidar os conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais — e caracterizar o Ensino Médio como etapa da Educação Básica —, não significou uma mudança efetiva na educação e na ordem social. Se mantém a materialização de percursos educativos diferentes para jovens de diferentes origens sociais.

Seguimos com a chamada inclusão excludente, pois ao mesmo tempo em que cria a possibilidade do acesso, as condições de permanência não a acompanham, tampouco se trata de forma igual o conhecimento e a organização do trabalho pedagógico, manifestando um claro recorte de classe social (Moll; Garcia, 2020).

O campo da legislação e das políticas educacionais para o Ensino Médio tem sido objeto de inúmeros estudos e debates, destacando-se a Medida Provisória nº 746/2016, que resultou na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. Apesar do conhecimento dos condicionantes estruturais históricos, que sempre mantiveram a educação brasileira como espaço de seleção social, ainda não temos um sistema educacional que preserve, na prática, a garantia legal de acesso e permanência em condições de igualdade.

As consequências seculares das disparidades de oportunidades educacionais são enormes e não conseguem ser resolvidas com políticas públicas e educacionais descontínuas e sem um projeto de nação que as sustente. A busca pela igualdade de oportunidades e efetivação de direitos requer que as políticas públicas destinadas aos estudantes da Educação Básica sejam garantidas, efetivadas e continuadas.

As políticas públicas são fundamentais para conseguir alterar uma realidade educacional perpetuada na história educacional brasileira, e buscar a promoção da

democratização de acesso ao ensino superior, e assim, transformar a realidade social de muitos jovens.

Na última década foram abertas fendas neste desenho social, através de diferentes políticas públicas, entre as quais, a de redistribuição de renda e de acesso popular ao ensino superior, tanto através do sistema de cotas, como através da expansão de vagas públicas ou financiadas pelo poder público. Significativo número de jovens pobres constituíram os primeiros, em gerações e gerações de suas famílias, a concluir o Ensino Médio e a chegar no ensino superior (Moll, 2017, p. 63).

A falta de perspectivas para enxergar possibilidades na continuidade de seus estudos no ensino superior, ou mesmo no ingresso no mercado de trabalho de forma mais qualificada — em conjunto com a falta de políticas que possibilitem alternativas aos jovens para permanência no ensino médio conjunta à necessidade de ingressar precocemente no mercado — fazem com que as taxas de evasão sejam elevadas nesta etapa de ensino.

3.3 Profissionalização *versus* ensino superior

Uma das principais críticas à reforma do ensino médio está na proposta de adequação desta etapa da educação ao mercado de trabalho, definindo as proposições de ensino de acordo com as necessidades do setor empresarial. Uma visão pragmática e mercantil sobre a educação e a escola pública não pode resultar em outra coisa senão na limitação ao acesso da Educação Superior. A Reforma do Ensino Médio vem cumprindo um duplo objetivo: “pela natureza pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo” (Ramos; Frigotto, 2017, p. 44).

Se para os jovens das classes médias e altas, representa uma etapa preparatória para os vestibulares e para o Ensino Superior, enquanto que para os jovens de classes mais baixas, o foco tem sido a preparação para o mercado de trabalho. Tanto no sentido de etapa preparatória para vestibulares como para o mercado, o ensino médio perde o sentido de formação própria para a formação humana que deveria assumir.

O caminho de descontinuidade tem muitas causas:

[...] A chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes (Moll; Garcia, 2014, p. 7-8).

Mesmo sendo parte da Educação Básica e etapa obrigatória formativa, a desigualdade na formação de jovens é bastante significativa. Enquanto um número reduzido de jovens tem, no ensino médio, uma formação contemplada de conhecimentos científicos e possuem maior chance de acesso ao ensino superior, muitos apenas concluem o ensino médio pelo fato de se constituir em uma etapa educacional de frequência obrigatória e ainda, mais preocupantemente, temos uma parcela bastante significativa de jovens que são excluídos do processo educacional antes de ingressarem nesta etapa, ou durante, pelas repetidas reprovações ou necessidade de ajudar no sustento da casa antes de concluir seus estudos.

Quando o ensino médio passa a ser contemplado como obrigatório no processo de escolarização da educação básica, amparado pela Lei como sendo uma formação comum, com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento de meios para estudos posteriores à etapa e/ou para progredir no campo do trabalho, busca enaltecer a preparação do estudante para si e também para a sociedade:

[...] Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura (Manacorda, 2007, p. 21).

Era de se esperar que com o ideal de universalização do ensino fundamental, que juntamente se desse a do ensino médio, considerando que as etapas da Educação Básica não se excluem e, muito pelo contrário, contam igualmente com desafios de inclusão com qualidade para todos e todas, indistintamente. Os processos educativos devem ser pensados e considerados vislumbrando a “vida em sociedade,

para a cidadania, para o trabalho e para a qualificação dos próprios processos democráticos” (Moll; Garcia, 2020, p. 36).

A proposta de universalização do ensino médio tem consequências no direito social e firma o dever do Estado quanto à garantia de sua oferta e o fornecimento de condições (com qualidade) que permitam o acesso, permanência e conclusão desta etapa. É importante salientar que existe um abismo entre “tornar obrigatório e determinar uma formação” e “apresentar condições para garanti-la”. As trajetórias escolares correspondem também às trajetórias de vida e de trabalho. Atualmente, 60% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos frequentam o ensino médio, explicitando a característica de seletividade e descontinuidade que marca nosso sistema educacional (Moll; Garcia, 2020).

Os problemas de acesso ao ensino médio demandam mais do que oferta, instigando uma profunda preocupação com as condições de permanência, de avanço dos estudos com qualidade e de conclusão. Certamente que a revolução tecnológica tem uma influência considerável nisso, e a emergência por novos paradigmas científicos e sociais também. A partir dessas percepções é que buscamos refletir sobre os motivos pelos quais o acesso e a permanência no ensino médio se tornam verdadeiros desafios.

As questões e inquietações propostas pelas autoras são fundamentais para se pensar no sistema educacional atual e no caminho que as políticas públicas vêm traçando para os jovens estudantes:

Qual Ensino Médio o país vem destinando para os brasileiros que nas últimas décadas tiveram acesso a essa etapa da educação básica? A que Ensino Médio os jovens brasileiros têm direito? Que formação é necessária para que nossos jovens continuem seus estudos e/ou adentrem o mundo do trabalho de forma emancipada e autônoma? Temos sido capazes de construir uma escola socialmente comprometida com a formação de toda juventude, independente de classe social? (Moll; Garcia, 2020, p. 18).

A caracterização de uma escola pública seletiva, desigual e tardia, também se tornou insuficiente na medida em que nunca contemplou, de modo efetivo, os princípios constitucionalmente garantidos de pleno desenvolvimento da pessoa e de formação humana integral. Ao primar pelo interesse economicista da educação, que se submete à lógica de mercado, a reforma do ensino médio reitera a dualidade educacional e afirma a restrição do acesso ao conhecimento sistematizado, fadando

a trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos de nível superior ou a um Ensino Superior de menor qualidade.

Ramos e Frigotto (2017) explicitam claramente que a proposta de reforma intenciona adequar a formação à requisitos do trabalho simples e, tampouco, tem a pretensão de implementá-la em conteúdo e observância legal:

As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado (Ramos; Frigotto, 2017, p. 29-30).

Para Saviani (1997), a LDBEN apresentou-se de forma minimalista, permitindo que houvesse tantas mudanças e reformas na educação brasileira. Uma das grandes discussões, nesse sentido, está na relação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, em que, este último passou a ter uma regulação própria de ensino e independente do primeiro.

O que prometia conferir identidade ao Ensino Médio, desvinculando-o da educação profissional, era completamente diverso do objetivo de formação original, que não era a

formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade ao tempo em que possam atuar como profissionais. A presença da profissionalização no Ensino Médio seria compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual o trabalho, em seu sentido tanto ontológico quanto histórico, encontraria espaço na formação, dada a desvalorização conferida pelo pensamento dominante [...] [em] que as DCNEM [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio] falavam do trabalho somente como um contexto a orientar o currículo do Ensino Médio (Ramos; Frigotto, 2017, p. 43).

O que se defendia era um ensino médio sob os princípios da ciência, cultura e trabalho, em que a profissionalização pudesse ser uma possibilidade. A proposta de um currículo integrado compreendia o conhecimento básico e tecnológico/técnico como unidade. As instituições de ensino passaram então a ofertar o ensino médio e os cursos técnicos de forma concomitante ou sequencial. O objetivo dessa modalidade de oferta era buscar garantir dois dos princípios fundamentais da educação: a superação da dualidade entre ensino propedêutico para as elites e ensino

técnico para as camadas populares, e a perspectiva de se ter o trabalho como princípio organizador do currículo da educação básica.

A preocupação em motivar o interesse dos estudantes pela formação profissional de nível médio vislumbrava o futuro esvaziamento dos cursos técnicos, que se apresentam como alternativas às universidades. “Isto porque um dos atrativos das escolas técnicas — o 2º grau de qualidade, que se transformou, paradoxalmente, em sua maldição — não se encontraria mais atrelado ao ensino profissionalizante” (Ramos; Frigotto, 2017).

A partir desse contexto, foram muitas as experiências que buscaram uma rearticulação entre ensino médio e técnico, o que instigava muitos questionamentos, considerando razoável que o ensino médio de uma mesma instituição fosse desdobrado de acordo com interesses diferentes dos alunos e de que forma seria esse redirecionamento para diferentes áreas ou cursos, por exemplo.

Com isso, o grande desafio da escola passou a ser a reconstrução da *práxis* curricular, que não tratava apenas da seleção de disciplinas, mas de conteúdos e competências que deveriam ser incorporadas pelo ensino médio e que servissem também aos cursos técnicos.

Alguns percorrem trajetórias profissionalizantes, com foco na preparação para as exigências do mercado de trabalho. Um grupo, ainda bastante reduzido, tem acesso a cursos integrados que permitem uma formação humana geral associada à formação profissional, em tempos estendidos e em condições para levá-los ao mundo do trabalho e para disputar, em condições menos desiguais, o ingresso no ensino superior. Já as camadas médias e altas, que historicamente tiveram acesso a essa etapa de ensino, uma formação humana e científica geral lhes permitiu, de modo invariável, o acesso ao ensino superior. Razão essa que, até hoje, tem sido a lógica estruturante do Ensino Médio (Moll; Garcia, 2020, p. 22).

Como superar o risco de um Ensino Médio propedêutico em sua forma e profissionalizante em seu conteúdo? A tal identidade do ensino médio nas escolas técnicas reforçava a pergunta mais antiga e essencial, e que segue sem resposta: sobre qual educação e para quem? (Ramos; Frigotto, 2017).

Na trajetória das mudanças almeçadas para o ensino médio está, ainda, a valorização dos professores e equipes pedagógicas das escolas, profissionais de participação efetiva nas ações. É imprescindível ouvir e valorizar o pensamento e apontamentos daqueles que estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem, que conhecem a realidade da sala de aula e sabem reconhecer potencialidades e

fragilidades no processo. A formação e qualificação desses profissionais também merece destaque, afinal nenhuma mudança será efetivada se não estiverem valorizados, preparados, engajados e motivados.

Retomando as ideias trazidas, se de um lado da balança está a letra da Lei, que em tese, garante o direito à educação, e de outro, a privação indevida de oportunidades que é defraudada pela dualidade educacional no país, como fica a educação dos jovens neste contexto?

A partir desse questionamento, abordaremos a perspectiva de educação dos jovens, ao considerar a obrigatoriedade legal de educação básica entre 4 e 17 anos, diante da fragilidade do processo de garantia desse direito.

4 GARANTIA DE DIREITOS *VERSUS* DUALIDADE EDUCACIONAL: COMO FICA A EDUCAÇÃO DOS JOVENS NESTE CONTEXTO

“O que é muito difícil é você vencer a injustiça secular que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos”.

(Ariano Suassuna)

4.1 A educação como porta de entrada para dirimir as desigualdades

Diante da escolarização obrigatória, estabelecida ainda em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, conforme destacado, que em consonância com o art. 208, I, da Constituição Federal de 1988, previa o dever do Estado com a educação, para que fosse efetivado, progressivamente até 2016, mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Passados 15 anos da publicação da Emenda e 8 anos do encerramento do prazo estabelecido para seu cumprimento, seguimos com um número bastante expressivo de jovens em idade escolar fora da escola, fator que indica a fragilidade no processo de garantia do direito à educação e a dificuldade do caminho para executá-la.

[...] tal exclusão nega o direito dessas(es) crianças e adolescentes ao conhecimento sistematizado, ao desenvolvimento de habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo e à possibilidade de fazer escolhas no presente e no futuro. Esse cenário reafirma a vulnerabilidade da população nessas faixas etárias e expressa a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental (UNICEF, 2021, p. 9).

Os dados dispostos a seguir, reiteram a ideia de que os jovens de camadas populares são destinados ao trabalho e à baixa remuneração, enquanto aos jovens de classes médias e altas está destinado ao ensino superior, demonstrando que a desigualdade educacional é acompanhada da social, cultural, e especialmente, da econômica.

Retomando os princípios constitucionais, dentre os quais está o direito à educação básica e ao ensino médio, é importante que pensemos o quanto o não

cumprimento da Lei fere as prerrogativas sociais, em especial o marco legal da promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, deixando de fornecer o incentivo e preparação dos cidadãos para o exercício do convívio em sociedade e para o mercado de trabalho.

As fragilidades na efetivação da garantia do direito à educação, para as juventudes brasileiras, impactam profundamente a vida escolar e as possibilidades de seu futuro, reafirmando-se, conseqüentemente, a reprodução das desigualdades de acesso à bens sociais, culturais ou econômicos.

Além das conseqüências diretamente relacionadas à escola, a falta de acesso e permanência nos espaços/ambientes escolares, suscetibiliza a vida adulta e suas escolhas profissionais.

A consciência do direito de todos ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginasial, ao longo de todo século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização (Moll, 2017, p. 63).

O desestímulo em relação à permanência na escola ou à projeção de possibilidades para avançar e buscar um curso superior, reflete a base frágil mantida pela educação escolar. Logo, a estrutura desigual da sociedade brasileira, organizada sob a forma de uma pirâmide, que tem na sua base expressiva maioria da população em condições de pobreza e miséria, tem nos processos de exclusão escolar um de seus elementos-chave.

Narrado como um processo de ordem biológica, psicológica ou cultural, o chamado fracasso escolar, historicamente representou, e ainda representa, importante mecanismo de exclusão e manutenção da estrutura social (Patto, 1999). Tal pressuposto encontra na realidade seu substrato, pela constatação que se trata de um fenômeno ligado, sobretudo, às classes populares e às populações negras que vivem nas periferias das cidades.

Ferraro (1999) referiu-se à exclusão *da e na escola*, explicitando tanto o não acesso desses grupos sociais, quanto às múltiplas reprovações e processos de saída extemporânea da escola. Trata-se, portanto, de um fenômeno histórico-político que revela escolhas e o próprio projeto de uma sociedade que nunca tomou efetivamente

a decisão de acolher e incluir a todas e todos, através de processos educativos de qualidade e em tempo alargado, permitindo trajetórias dignas nos processos laborais, sociais, culturais e políticos.

A exclusão derivada dos processos de fracasso escolar retrata a manutenção de escolhas que condenam, diariamente, grande parte da população ao abandono, ao silenciamento e à invisibilidade. A instituição escolar no Brasil foi construída, ao longo do tempo, como espaço de seleção social, tendo como herança a tradição da dualidade educacional, em que o Brasil “encarnou historicamente [...] a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior” (Moll, 2017, p. 62-63).

Nesse sentido, no contexto atual, o aligeiramento dos processos formativos para os pobres, o encolhimento dos investimentos (que nunca foram plenos) e a atual reforma que exclui campos de conhecimento na formação da juventude — em nome de tornar a escola mais atrativa — respondem a esse imperativo histórico de manter grande parte da população alijada de uma formação de qualidade, apesar da garantia constitucional, já mencionada, do *pleno desenvolvimento da pessoa* (art. 205 da Constituição Federal de 1988).

O insucesso, fracasso ou abandono, como é chamado o processo de ausência/exclusão do jovem na escola, desvela um processo que trata a todos indistintamente — não no sentido pleno em que se busca, mas no sentido de que não procura adequar-se às diferenças para igualar ou buscar o mínimo de equidade entre aqueles que são/estão em situações díspares e desiguais —, e que obedece à lógica de mercado tanto em mensuração de “resultados” (com a preocupação exclusiva voltada aos índices) quanto à profissionalização técnica, para que os jovens de camadas populares não cheguem aos níveis superiores de escolarização, bem como em posições de mando na sociedade, influência e tomada de decisões.

A educação, enquanto direito, deve mover-se no sentido de interferir nas desigualdades e hierarquias sociais, e na falta deste preceito fundamental, vemos alterado substancialmente o exercício da própria cidadania, como a conhecemos.

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado *a priori* (Cury, 2008b, p. 302).

A falta de atendimento individualizado e também especializado, muitas vezes, associado à reprovação e retenção são fatores que reforçam o abandono escolar. Sabendo-se o quanto esse processo pode ser um indutor para frustrações pessoais, resultando em baixa autoestima e autoconfiança e associado aos fatores externos à escola, ao contexto social e econômico dos jovens, questionamos: é o jovem que abandona a escola ou é a escola que abandona o jovem?

Em estudo proposto por Dayrell e Jesus (2016), é possível identificar e analisar, a partir das constatações dos jovens, quais as motivações para trilharem seus caminhos fora da rotina escolar. Ao manifestarem o desinteresse pela escola, as justificativas estão geralmente relacionadas às formas de organização do Ensino Médio, expressando a dificuldade que encontram ao buscar articular seus interesses pessoais com a estrutura do cotidiano escolar. Isso gera obstáculos de difícil enfrentamento, o que interfere na motivação e acaba por não atribuir sentido para a formação e para as vivências que podem ser experimentadas na escola.

Não poderia ser outro o resultado de um processo que não relaciona escola e comunidade. Quando os alunos não “se enxergam” diante do processo de escolarização, não encontram referências de seus lugares de fala, de vida, de vivência, não se sentem parte, não se sentem incluídos, nem representados. É preciso compreender o abismo que ainda existe entre as práticas idealizadas pelo currículo e a vida, como se fosse possível apartar a realidade social do cotidiano da instituição escolar.

Por um largo tempo ainda será fundamental bater na tecla da formação humana integral, do respeito aos tempos humanos de formação, como se fosse algo de que alguém precisasse (ainda) ser convencido.

A cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação para um fim, no sentido de progresso e/ou de mudança, transformação, uma lógica do tempo diferente da do jovem. Todas as passagens intermédias entre as etapas da escolaridade são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores (Krawczyk, 2011, p. 764).

A conclusão do Ensino Médio para os estudantes provenientes de camadas populares representa um diferencial, se tornando um momento muito significativo, em

que, na maioria das vezes, formam a geração mais escolarizada de suas famílias. Contudo, a importância para o histórico familiar do feito educativo não é o único fator levado em consideração diante das inúmeras adversidades encontradas.

Impasses como a falta de perspectivas e as incertezas sobre possibilidades de futuro e sua inserção no mercado de trabalho, ou até mesmo dependendo das relações familiares, são condições que influenciam na continuidade ou não da trajetória escolar do jovem.

Apesar disso, tal insegurança não tira dos estudantes o interesse em vivenciar plenamente essa etapa da vida com seus pares. Para muitos jovens das camadas populares, diferentemente daqueles das camadas médias, que almejam experimentar uma nova etapa da juventude na universidade, o ensino médio coincide com a última possibilidade de vivenciarem a condição juvenil (Lebourg; Coutrim; Silva, 2021, p. 87).

As trajetórias escolares impactam, direta e profundamente, todos os campos da vida dos estudantes. Quando as políticas deixam de orientar e propor uma educação baseada na história, princípios, valores, anseios e projeções ligados a realidade dos jovens, de suas famílias e comunidades, promovem a exclusão que não é apenas escolar, mas que interfere nos projetos futuros e na expectativa de condições melhores, mais dignas.

Ao ignorar as particularidades que compõem o país, os estados, regiões, municípios, bairros e cada escola, projetando práticas pedagógicas que seguem um determinado padrão — como se estivéssemos tratando de estudantes em mesmos níveis de equiparação —, estamos reforçando o sistema de desigualdade. Enquanto não houver processos de mudança baseados no diálogo e qualificação, de acordo com cada particularidade na esfera educativa, não estaremos contribuindo para uma formação plena, que possibilite escolhas e autonomia.

4.1.1 Pandemia de Covid-19 e a educação de jovens estudantes do ensino médio

Importante retratar, mesmo que brevemente, que a pandemia que resultou da Covid-19, começou a afetar o Brasil em fevereiro de 2020 e acarretou a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do país, buscando minimizar a propagação do vírus. Nesse cenário, as escolas passaram a adaptar suas aulas de forma remota,

o que não foi uma ação planejada, mas sim uma reação ao momento histórico e inédito vivenciado, em uma ação quase que de improvisação.

Porém, a situação agravou-se e as aulas remotas (que se pensava, em um primeiro momento, que seriam passageiras) tornaram-se a “solução” para que crianças e jovens continuassem estudando, mesmo distantes fisicamente da escola, visando a preservação da saúde dos profissionais da escola, crianças, jovens e suas famílias.

Em meio à nova realidade imposta pelas aulas remotas, mais evidentes se tornaram as desigualdades sociais em relação ao acesso aos materiais e as aulas *online*, pois muitos jovens de escola pública não possuem computador em casa, e geralmente não contam com acesso à internet banda larga, utilizando apenas aparelhos celulares com pacotes de operadoras de telefone móvel, que para acesso às aulas, não são suficientes (Saviani; Galvão, 2021).

Para o ensino médio nas escolas públicas, a suspensão das aulas implicou no afastamento de muitos jovens dos estudos, não somente de forma presencial, mas remota também, em razão de não conseguirem ter acesso às aulas, pela falta de internet e dispositivos adequados, como mencionamos.

Dessa forma, jovens que já possuíam dificuldades em acompanhar as atividades escolares, acabaram percebendo-se desamparados e se desestimulando a estudar. Além disso, com a pandemia, acentuou-se o cenário de crise econômica, e a via do trabalho para auxiliar no sustento de suas famílias se tornou ainda mais evidente e urgente.

Os jovens de escolas privadas também enfrentaram dificuldades em relação à pandemia e suspensão das aulas, mas em sua maioria não passaram por dificuldades no acesso tecnológico e aos materiais disponibilizados pela escola. Outro fator a ser considerado é que jovens de escolas privadas de ensino também têm pais ou familiares com maior grau de escolaridade, contando, assim, com auxílio para o desenvolvimento de atividades escolares em casa.

Isso demonstra a acentuada desigualdade social, em que jovens de classes médias e altas têm maior possibilidade de acesso ao estudo mesmo em época de pandemia, enquanto jovens das classes baixas, que já encontravam inúmeras dificuldades de acesso, foram ainda mais afetados diante da situação sanitária atual, agravando-se a dificuldade no acesso e continuidade dos estudos, sem mencionar

que presenciam diariamente outros fatores, como a preocupação pelo sustento e sobrevivência de suas famílias (Saviani; Galvão, 2021).

A desigualdade é clara quando os jovens de classes populares vivenciam o processo educativo em condições inadequadas, carecendo de qualidade, fomentando a busca pelo ensino superior de caráter privado, enquanto as instituições públicas são designadas a estudantes com condições econômicas favorecidas, das classes médias e altas, recaindo sobre o estudante com menores condições financeiras, o pagamento para adquirir uma formação profissional por meio de cursos em instituições particulares (Santos; Almeida Filho, 2012).

Outra questão que merece atenção na análise das diferenças de condições ao estudo por jovens de diferentes classes sociais é referente a possuir em casa um ambiente propício aos estudos, considerando que a única mesa de muitas casas brasileiras é a de refeições; a questão de barulho e de divisão dos ambientes/cômodos da casa com outros familiares; pais ou outros familiares que residem com esses jovens, que também começaram a desempenhar, momentaneamente, atividades laborais em *home office*, ou crianças que muitas vezes também passam a ser cuidadas por esses jovens que se encontram em casa enquanto os demais trabalham.

Uma a uma, essas situações que favorecem a desigualdade de oportunidades, tanto para a conclusão do ensino médio sem interrupções, como para a continuidade de estudos e acesso ao ensino superior, fazem com que os jovens das classes populares — que já vêm sendo historicamente afetados pela desigualdades de oportunidades — sofrem ainda mais, em um contexto social de crise econômica, desempregos aumentando de forma exorbitante e, conseqüentemente, em um cenário de ainda mais incertezas quanto ao futuro.

4.2 Flexibilização da aprendizagem na contramão do protagonismo estudantil

Muito embora as discussões sobre as mudanças no ensino médio tenham tido início em 2013, em razão do Projeto de Lei nº 6.840 que tramitava no Congresso Nacional, foi em 2016 que a reforma ganhou corpo em meio ao cenário *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e assunção de seu Vice, Michel Temer, à presidência.

Por meio da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, foi outorgada a reforma do ensino médio em parâmetros bem diferentes daqueles que o então Projeto de Lei propunha, e das discussões que já haviam indicado caminhos diferenciados

para a etapa final da educação básica em, pelo menos, duas versões anteriores, contemplando as demandas da sociedade.

Em 2017, a Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, enaltecendo os debates que, a partir de então, se avolumaram e tomaram tonalidades críticas pelos rumos que a proposta assumiu e diante da divulgação ampliada e análises que começaram a ser realizadas. As argumentações que buscavam dar forma e força à reforma, estavam baseadas no discurso de que o ensino médio não mais correspondia às expectativas dos estudantes e que a etapa de ensino estava, em grande medida, voltada ao meio acadêmico, quando os jovens, queriam, na verdade, seguir outros caminhos, trabalhar e ter oportunidades de renda.

Com essas falas, propagavam-se os índices de retenção e evasão do ensino médio para justificar a proposta, propagandear as novidades e apressar a implementação, fazendo crer que as inovações da proposta seriam suficientes para a qualidade da educação, o protagonismo juvenil e estudantil, o progresso pelas vias do empreendedorismo.

Mascarado pela ideia de preocupação com o futuro das juventudes brasileiras, de seu posicionamento social e econômico em meio a um país em crise, é que se fundou a reforma, como se fosse, de fato, uma solução adequada para todos os impasses; como se sua aplicação efetivasse a salvaguarda dos direitos educacionais de estudantes e garantisse acesso, permanência e aprendizado de todos.

A reforma educacional do ensino médio foi uma política idealizada, justificada e efetivada por operadores legais, agentes políticos e representantes de instituições privadas (institutos, fundações e associações) do país, sem a efetiva, adequada, ampla e necessária participação social e de representantes de escolas e universidades, que cotidianamente vivenciam a educação em sua concretude.

Em linhas gerais, é desse modo que tem se concretizado a Lei, e com sua força normativa, passou a gerir a educação das juventudes brasileiras, consolidando uma ruptura com a oferta de formação científica e com uma educação pensada na dimensão integral, *omnilateral*, dos cidadãos brasileiros.

Desse modo, o novo ensino médio não representa uma inovação no campo educacional, mas reitera e aprofunda as dualidades, historicamente consolidadas, entre a escola para aqueles e aquelas com destino ao ensino superior, aos altos cargos, salários e funções de comando e poder, e aqueles e aquelas destinados ao

trabalho técnico e braçal, com oportunidades mais escassas de trabalho e consequentemente de remuneração.

A oportunidade de escolha pelos itinerários formativos, não fornece aos jovens a divulgada formação técnico-profissional, preparo para o trabalho e para a vida, tal qual acontece nas experiências em Institutos Federais, por exemplo. Seu papel tem sido, seguramente, o de prolongar o distanciamento das juventudes mais pobres do conhecimento que as letras e as ciências permitem.

Além dessas constatações acerca da precariedade dos itinerários formativos, surgem, neste ponto, outras problemáticas, como a impossibilidade estrutural e sistêmica de as escolas e as redes públicas oferecerem as trilhas de escolha livre dos/as estudantes: falta de espaços pedagógicos adequados, professores com formação específica, formação permanente para docentes e equipes gestoras, insuficiência de recursos financeiros para sustentação e financiamento, enfraquecimento dos canais de comunicação e inexistência de fóruns amplos com a comunidade, anunciando a inconsistência e superficialidade da proposta.

A flexibilização, nesse horizonte, é a legalização da precarização científica, formadora, humana e ética da educação e o comprometimento da sociedade nas instâncias sociais, políticas, econômicas e culturais. Estas colocações anunciam as críticas sobre o caráter regressivo que representa a reforma do ensino médio, amparada em apressamentos legalistas, superficializações formativas e entreguismo intelectual e científico.

E, ainda, elucidamos os contrapontos entre a flexibilização da aprendizagem e o propagado protagonismo estudantil, tematizando a forma como a proposta de reforma se apresentou como uma retórica solucionadora do problema educacional para o ensino médio, pela via do ensino integral, colocando os jovens como principais representantes de suas vontades, escolhas, formações e possibilidades de futuro.

Para retratar mais detalhadamente estes contrapontos, iniciamos pela ideia amplamente difundida de que o ensino médio brasileiro se encontrava em estágio antiquado, ultrapassado, e que não mais correspondia aos anseios e demandas sociais e econômicas do país. Assim, essa propagação tornou escolas, professores e o sistema de ensino em geral, responsáveis pelo desencantamento das juventudes pela escola.

Como solução para este impasse, a reforma educacional do ensino médio estaria atrelada a melhorias específicas para essa etapa final da educação básica,

destacando-se, entre elas, a qualificação profissional, a expansão da jornada escolar e a liberdade de escolha dos percursos formativos de acordo com os interesses pessoais. Sem mencionar que, ao pensar na proposta da reforma que enfatizou a *expansão da jornada escolar* e, em contrapartida, no tímido número de escolas-piloto de jornada ampliada implementadas, temos uma enorme contradição.

Os investimentos foram mínimos, não acompanhando a idealização da lei. Sem ampliação de estrutura física, de quantificação e qualificação das equipes escolares, não se pode alcançar a famigerada flexibilização do currículo do Ensino Médio organizada em itinerários formativos. O resultado é claro: estratificação educacional, escola dualista, reprodutivista e reforço da sociedade aristocrática.

A ordem desigual histórica do Brasil é mantenedora do distanciamento e estratificação social, característica que tem sido, ao longo dos anos, intransponível, conforme evidenciado por Darcy Ribeiro, em reflexão crítica e atemporal acerca da composição de privilégios:

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. [...] O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais (Ribeiro, 1995, p. 24).

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron, ao analisar o sistema de disparidade predominante nos processos de escolarização, destacam a grande responsabilidade imbuída em transformar privilégios socialmente condicionados em méritos legitimados: “Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que empreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 42).

Nessa linha de discussão, Florestan Fernandes (2009) encontra um forte atrelamento brasileiro e latino-americano presente na sistemática do capitalismo dependente que se consolida desde as políticas mercantis impostas pelas metrópoles ao Brasil, concebidas desde a chegada de europeus a estas terras.

Porém, uma gravidade indicada pelo autor, torna a situação mais grave e afeta o campo da educação, o atrelamento das elites ao capital externo, ou, dito de outro modo, submissão da aristocracia brasileira às elites internacionais. Para Fernandes (2009), essa dependência conduz as políticas educacionais brasileiras e mantém sob

controle das nações enriquecidas, a modernização e os processos de tecnologização do Brasil.

Ao compreendermos, nessa chave teórica, a histórica sociedade brasileira de exclusão e apropriação centralista, percebe-se, também, os rumos aos quais a seara educacional está condicionada ao outorgar a BNCC para o ensino médio. Esse olhar alargado ilumina a tradição educacional brasileira e, torna objetiva a prática subalterna ao capital transnacional que não deseja uma sociedade igual, livre, democrática, produtora de ciência, porque o horizonte político da elite nacional brasileira e latino-americana, é limitado, reacionário e revela que “o essencial, que a revolução pela ciência e pela tecnologia científica só podem começar depois e através de uma revolução política” (Fernandes, 2009, p. 146).

Essa reflexão nos permite ponderar que aos grupos sociais desfavorecidos foi reservada a *pouca escola*, de baixa qualidade, em que o tempo dedicado à escolarização é *pouco e pobre* (Moll, 2018), o que constitui elementos determinantes na precarização prolongada na vida dos/as jovens, perpetuando o sistema que produz pobres, vulneráveis e marginalizados. Não há pobres por natureza; a cultura imperialista, hegemônica, aristocrática e o poder absolutista produzem empobrecidos/as e a barbárie.

A ampliação das reflexões, desenvolvida nos parágrafos que, imediatamente, antecedem a esse, notificam, com base teórica, as aporias da proposta educacional para o ensino brasileiro vitalizadas com a BNCC e a legislação concernente ao ensino médio. Desse modo, com três objetivos concretizados — a *qualificação profissional*, a *expansão da jornada escolar* e a *liberdade de escolha dos percursos formativos* —, a partir de uma proposta séria de política educacional, a educação brasileira seria elevada a um alto padrão, que representaria oportunidades isonômicas aos jovens, de acordo com as diferenças que possuem⁸, bem como, nivelaria os conhecimentos de um país continental, abrangente em território e muito distinto em cultura, costume e crença.

Se em teoria, a proposta de habilidades e competências e da divisão da etapa final da educação básica, em formação geral e itinerários formativos, se apresenta ideal, possível e inovadora, na prática, o que se tem visto é um discurso muito bem

⁸ Sempre que uma característica diferencia ou inferioriza o sujeito é importante repensar no conceito de direito à igualdade. Com isso, se torna fundamental evidenciar o direito à diferença, quando a igualdade o descaracteriza (Santos, 2011).

articulado que não representa a vontade das comunidades educacionais, mas os interesses públicos e privados de quem entende a educação apenas pelo viés do capital financeiro e do lucro, sem preocupações consistentes vinculadas à dignidade humana, à justiça social, aos direitos humanos e ao estado democrático de direito ancorado na cientificidade e na construção do conhecimento.

A reforma do ensino médio, da forma como a estamos vivenciando, tem se dado de forma rápida, propositadamente como estratégia de deslegitimação do enfrentamento do dualismo. Com isso, queremos dizer, alicerçados na pesquisa realizada por Kuenzer (2017), que ela acaba institucionalizando o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento e ao mundo do trabalho.

Essa forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, no qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017, p. 341).

Em outras palavras, o ensino médio como se encontra, integra o que a autora destaca como *pedagogia da acumulação flexível*, com a formação de estudantes de escola pública voltados a subjetividades flexíveis, por meio da adaptação de itinerários formativos para cada área do conhecimento.

Com a subsistência desse modelo de ensino médio, teremos uma larga divisão entre estudantes que estarão preparados para o exercício de trabalhos qualificados e criativos, em detrimento daqueles e daquelas que para quem será reservado o ensino voltado às múltiplas tarefas de mercado, aos apelos tecnicistas e da crescente onda de trabalho precarizado, inclusive a título de empreendedorismo.

Tornar a aprendizagem mais flexível é o mesmo que condenar as juventudes estudantis de classe média e baixa ao trabalho predatório, como marionetes das grandes cadeias produtivas transnacionais, globalizadas que não se interessam pelo desenvolvimento das capacidades de pensar, de construir, de produzir, de criar e de viver de brasileiros e brasileiras, mas estão afoitas pela potencialidade da mão de obra dócil, submissa e cooptada pela mercantilização do humano, do ambiente e das potencialidades individuais.

De um lado forças de trabalho qualificadas, e de outro, atividades laborais repetitivas e desqualificadas como *modus operandi* do sistema de mercado *neo* e *ultraliberal* em instalação em todos os setores e esferas da sociedade globalizada e, especificamente, da brasileira.

Para aprofundarmos a análise, na sequência, passamos a ponderar, especificamente, acerca dos itinerários formativos, estrutura curricular organizada a partir da BNCC para viabilizar as alterações dispostas na legislação e que apontam para uma formação básica geral que seja composta por *aprendizagens essenciais* definidas para o ensino médio. Essa definição foi organizada a partir das áreas de conhecimento, quais sejam, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017).

Frisamos que, quando o documento da BNCC busca discutir as finalidades e dimensões da política educacional para o Ensino Médio, faz menção às Diretrizes Curriculares Nacionais que estão ligadas diretamente à uma propositura de formação integrada. Infelizmente, a discussão que se segue com a construção dos eixos não norteia a formação humana integral, desvelando proposições voltadas ao desenvolvimento de competências por meio do *individualismo chamado de protagonismo*.

Na compreensão de Cassol e Pithan da Silva (2022, p. 2), “a confecção do documento alinha-se estranha, apressada e, parece, dirigida por e para interesses adversos àquelas camadas populacionais com as quais o sistema — ou a possibilidade de um sistema brasileiro de educação —, por questão de justiça e equidade, devesse ocupar-se com especial cuidado”.

Nesse sentido, Ferretti e Silva (2017, p. 398) destacam outras expressões para o chamado protagonismo estudantil, como “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”, evidenciando que “tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto”.

A legislação parece crer que a saída absoluta está posta. Não há espaço para contribuições e participações da sociedade. A dimensão política da educação sofre reveses significativos nessa lógica, de modo que a proposta “fecha questão e advoga o hermetismo pedagógico, científico, conceitual, tanto para o sistema educacional quanto para as escolas e seus agentes” e, desse modo, opera no sentido de “inviabilizar o próprio ato educativo na sua especificidade e no seu acontecer

ampliado. Cimentar as questões que se apresentam, ao invés de enfrentá-las no contínuo debate e interposição de ideias, conceitos e práticas, é o mesmo que dirigir-se para o “cemitério do consenso universal” (Cassol; Pithan da Silva, 2022, p. 4).

Isso porque, alguns traços da nova estruturação da BNCC envolvem componentes curriculares do ensino médio que lembram a educação para a formação integral, tal qual esteve presente nos temas transversais, conforme disposto pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, sem, contudo, efetivá-los. Dentre eles destacamos: economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas digitais e computação, qualidade de vida e sustentabilidade, infraestrutura, controle, processos e produção industrial, que tinham como propósito o estabelecimento de uma relação sólida entre educação e ensino, formação intelectual e formação profissional (Brasil, 2013).

A nova proposta curricular no formato de itinerários propagou-se, portanto, como um meio de corresponder aos anseios e necessidades das juventudes brasileiras, e daí surgiu a ideia de *protagonismo estudantil*, em que cada um e cada uma passa a ser responsável por suas escolhas de futuro ao optar pelos percursos, caminhos que cada estudante irá trilhar a partir das aptidões e habilidades que possui, e para desenvolver competências.

É imperativo dizer que não há imposição legal para que as instituições de ensino ofereçam todos os itinerários. Essa brecha acaba por não corresponder à diversidade de interesses formativos existente em uma mesma turma de estudantes. Assim, não há qualquer garantia de que os jovens tenham, de fato, opção de escolha frente às possibilidades que se apresentarão em sua escola.

A precarização não pára nesse ponto, pois as *trilhas formativas* ou *percursos* são criados pelas mantenedoras e oferecidos à comunidade estudantil sem a participação dos atores e das atrizes principais. Tampouco às escolas da rede pública de ensino é permitido criar trilhas formativas a partir das vocações regionais e das demandas da sociedade. A flexibilização, nessa análise, ocorre no âmbito da qualidade científica, das potencialidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo e não na autonomia e emancipação individual e coletiva dos estudantes e da sociedade.

Como destacamos, os objetivos propostos pela BNCC e pela legislação relativa ao ensino médio estão abissalmente distantes das condições necessárias e suficientes para efetivá-los. Sem organização, sistematização, envolvimento e investimento, não são visualizadas projeções que sustentem a perspectiva de, ao mesmo tempo, trabalhar na formação integral que proporcione às juventudes a

qualificação profissional e uma ampliação da jornada escolar com a formação geral básica e a propalada escolha — ainda que parcial e arbitrária — dos itinerários formativos, o grande advento da reforma para o ensino médio.

Os itinerários, se pensarmos analiticamente, representam um prejuízo para a formação dos estudantes, diferente da ideia apresentada pelos documentos legais, ao passo que suas propostas se apresentam como uma busca pela formação integral para os jovens, o que com redução da carga horária geral básica não se efetivará. A necessidade para que tal objetivo, da formação integral, fosse alcançado, seria de uma ampliação da carga horária de formação comum, e não de redução, sendo que a carga horária oferecida anteriormente já era pequena para compreender uma formação propedêutica e complexa (Canci, Cogo; Moll, 2021, p. 136).

O que temos é um texto legal imposto à prática escolar, atuando na contramão de qualquer perspectiva de construção de um projeto de nação alicerçado no ideal de formação integral dos cidadãos e cidadã. As alterações trazidas pela reforma do ensino médio, efetivamente, operam na direção de fragilizar do que salvaguardar qualquer direito à educação, à formação das juventudes estudantis e à liberdade de escolha.

Em estudo recente sobre o estado de São Paulo, um dos primeiros a implementar o novo ensino médio no país, os resultados parciais demonstram a *falácia da liberdade de escolha* prometida pela reforma. De acordo com Cássio e Goulart (2022, p. 530), “a liberdade de escolha individual era uma promessa que só poderia ser realizada — a assim mesmo com muitas restrições — se a reforma fosse acompanhada de investimentos massivos [...]”.

O estudo proposto pelos pesquisadores revelou o que já era esperado no sentido de que não é possível cumprir as promessas de reforma educacional quanto à qualificação profissional, jornada escolar ampliada e, sobretudo, quanto à *oportunidade de escolha* dos estudantes diante da oferta dos itinerários formativos.

[...] as escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo revelam aquilo que a propaganda governamental da reforma do ensino médio sempre tentou escamotear: a ‘livre escolha’ prometida aos/às estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas. E uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados (Cássio; Goulart, 2022, p. 530).

Sabemos que a ideia de liberdade de escolha foi o elemento ideológico chave para a implementação da reforma do ensino médio. As pesquisas realizadas à época (IBOPE, 2016), demonstraram que 70% das pessoas entrevistadas se declararam favoráveis à possibilidade de os estudantes escolherem as disciplinas que desejavam cursar, e 86% se manifestaram a favor da ampliação do número de escolas de ensino médio em período integral.

Contudo, é importante ressaltar que a maioria das participações se posicionava favoravelmente a uma reforma educacional que mantivesse, em termos práticos, as promessas de aumento da liberdade e de melhoria da qualidade da educação nas escolas.

A propaganda incitada pela liberdade de escolha não só mascarou a limitação material propriamente de uma escolha igualitária, como também induziu a reprodução de condições desiguais que ultrapassam o viés educacional e chegam às fronteiras de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino.

4.3 Fatores determinantes e reforçadores da exclusão escolar

O processo de exclusão escolar ratifica a estrutura social, garantindo que os estudantes das classes populares sequer aspirem postos de trabalho mais valorizados e melhor remunerados, pois incorporando os fracassos como problemas pessoais ou do seu grupo social, mantém-se à margem, sem disputar lugares no ensino superior ou cargos e funções de prestígio.

A extensão da perversidade da lógica da reprovação, sobretudo na faixa etária dos 15 aos 17 anos, só pode ser vislumbrada se recorrermos às histórias familiares de escolarização desses milhares de crianças e jovens que vão ficando para trás, e que mostrarão, inexoravelmente, o estigma da exclusão ou do analfabetismo que marcou seus pais, avós e bisavós. Equivocadamente, sustenta-se o discurso de que a culpa em relação a esses processos seja dos próprios estudantes, definidos como desinteressados, desatentos, ignorando-se o complexo conjunto de obstáculos para acesso, permanência e efetivação de aprendizagens na instituição escolar.

O retrato do fracasso escolar é o próprio retrato da ineficácia educacional. Ineficácia esperada na escola que atende as classes populares. Perdida em uma lógica avaliativa generalista e desconectada das condições e processos de cada estudante, a escola segue padrões de homogeneização, seleção e exclusão. Cabe

perguntar para quê e para quem são eficazes e em que medida os processos avaliativos fortalecem a dimensão reprodutora da escola (Faria, 2021).

Interpretar o fracasso escolar, expresso nos percentuais e indicadores que resultam dos números dos Censos Escolares e dos resultados das avaliações de larga-escala, desconsidera-se a análise da sociedade de classes em que vivemos, o que contribui, ainda mais, para a reprodução da desigualdade em patamares cada vez maiores (e sutis) de exclusão (Patto, 2000).

Os ciclos do fracasso escolar, constituídos da relação combinada entre reprovação, abandono e distorção idade-série, são também justificados sob a argumentação de que méritos e aptidões devem ser identificados e valorizados, descartando-se ou deixando para trás quem não os possui.

Assim, consolidam-se práticas e concepções escolares que confrontam a ideia de direito à educação, naturalizando e esperando que certos estudantes, de determinados grupos sociais, não tenham condições de percorrer e concluir com sucesso as trajetórias escolares.

O direito à educação deveria operar positivamente, articulado a outros direitos, facultando trajetórias escolares bem-sucedidas e contribuindo para a construção de sonhos e aspirações e para vivências de uma cultura democrática.

O fracasso escolar, nesse processo, se constitui como uma severa ameaça ao pleno desenvolvimento da pessoa, influenciando diretamente na construção do futuro de crianças e jovens e, portanto, na construção de toda a sociedade.

Mais uma vez, é papel da escola dirimir as inseguranças e estimular os estudantes para que permaneçam na escola:

A escola precisa acolher, ensinar e contribuir para que as(os) estudantes possam atribuir sentidos às aprendizagens, sendo parte da construção de seus projetos de vida no presente, durante a escolarização, e também na imaginação e no desejo dos planos de futuro. É importante assumir que o abandono escolar ultrapassa as escolhas individuais, sobre as quais não se pode incidir. A reprovação e o abandono são desafios de toda a sociedade, o que inclui a escola, seus profissionais, gestores da educação, estudantes e suas famílias (UNICEF, 2021b, p. 23).

Sobre o cenário brasileiro de exclusão escolar, a UNICEF enfatiza a relação entre educação, exclusão escolar e pobreza:

Há alta relação entre pobreza e exclusão da escola. Apenas 9,9% dos que estavam fora da escola e tinham de 4 a 17 anos em 2019 vivem em famílias

com mais de um salário mínimo per capita; 90,1% vivem em famílias com renda familiar per capita menor que um salário mínimo. Desses, 32,3% em famílias com até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo de renda familiar per capita, 29,6% entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ e 28,2% de $\frac{1}{2}$ até um salário mínimo per capita. Chama a atenção o fato de que entre essas crianças e adolescentes, apenas 0,6% apresenta renda per capita de mais de três salários mínimos. [...] A situação não é mais confortável nas famílias de adolescentes de 15 a 17 anos. A maioria, 395.934 (62,9%) delas, acessa até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo per capita, enquanto 2.172 (0,3%) das famílias acessam até três salários mínimos (UNICEF, 2021, p. 30-31).

Nosso sistema educacional tardio, desigual e seletivo, tem criado justificativas no intuito de explicar o motivo de sucessivas reprovações e abandonos que marcam a trajetória de tantas crianças e jovens deixados pelo caminho.

Sob tais pressupostos, constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social “não vocacionado” para os saberes acadêmicos. Nessa perspectiva, o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade de significativas parcelas da população podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para a consolidação e a qualificação da democracia (Moll, 2017, p. 65).

O universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é povoado por histórias de descontinuidades e fracassos, tristemente autocompreendidos como falta de aptidão para a vida escolar.

A ideia de fracasso de muitos, contraposta ao sucesso de uma minoria — que historicamente conseguiu concluir a educação básica, que chega ao ensino superior e ocupa posições valorizadas no mundo do trabalho —, por muito tempo compreendida tão somente como decorrente de características biológicas e psicológicas, contribuiu para que se reproduzisse e consolidasse, ao longo do tempo, a “patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar” (Moll, 2001).

Diante desse complexo universo multicausal, os motivos para estar fora da escola são muitos. Por meio da análise das alegações dos jovens sobre sua não frequência escolar, é possível estabelecer um nível de compreensão e aproximação dos contextos em que vivem e das razões para serem/estarem excluídos.

É um tema a ser investigado. É esperado que as pessoas identifiquem a importância da escola, seja por seu potencial de melhorar a vida das pessoas a partir da ampliação das informações e das reflexões que permitem fazer boas escolhas, seja por seu potencial de possibilitar o acesso a melhores

empregos. No entanto, verifica-se ano a ano um número muito grande daquelas (es) que estão fora da escola (UNICEF, 2021, p. 37).

Diferentemente das crianças menores, em que as justificativas têm relação com a opção dos pais ou responsáveis — o que evidencia um debate histórico no campo da educação infantil, sobre se tratar de um direito da criança ou dos pais, ou até mesmo quanto à concepção do papel da escola nesta etapa do desenvolvimento humano — quanto aos jovens, que representam a maioria entre todas as faixas etárias fora da escola, as motivações estão relacionadas com maior frequência ao desinteresse em estudar, a estar trabalhando ou à procura de trabalho.

Ao mesmo tempo, as situações de humilhação e os preconceitos relacionados a questões raciais, étnicas, de gênero, entre outros, ou a aspectos relacionados a características físicas, ainda povoam, infelizmente, as dobras da vida escolar, muitas vezes velados e encobertos por visões herméticas de mundo e incapazes de perceber o sofrimento humano.

É fundamental considerar que “os números da exclusão escolar sugerem que as discriminações e as violências vivenciadas pela população negra e indígena, que são maioria, podem contribuir para que essas crianças e adolescentes entendam que o melhor é sair e seguir” (UNICEF, 2021, p. 37).

Em relação à necessidade de trabalhar e garantir seu sustento ou, até mesmo de sua família, Dayrell e Jesus (2016, p. 413) evidenciam que para muitos jovens

[...] a relação escola-trabalho não é simples, pois geralmente se configura em projetos que se superpõem ou que sofrem ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. É elevada a porcentagem de jovens que buscam conciliar escola e trabalho, mas também é considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões.

A relação entre o acesso à escolarização e as demandas do sistema produtivo, mesmo que indireta — como no caso de cuidar dos irmãos para que os pais possam trabalhar — também interfere significativamente para o não cumprimento da determinação constitucional do *pleno desenvolvimento da pessoa*, que articulada a outros aspectos, objetiva a inserção digna de todos e de cada uma e cada um na estrutura social.

Quando reunimos as condições desqualificadas do sistema escolar, em seus aspectos objetivos e subjetivos, com as profundas desigualdades sociais, o resultado

não pode ser outro que não a imposição de profundas disparidades nos percursos escolares dos jovens, como já apontava Anísio Teixeira há décadas:

Como resultado, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até três), tanto no nível primário quanto no secundário e até no superior. O professor acumulando, ou várias funções, ou várias escolas. E o aluno dividindo o seu tempo em estudo e abandono, na escola primária, estudo e emprego, nas demais escolas, embora servindo mal a ambos (Teixeira, 1999, p. 12).

O ideal de que a escola é um caminho de possibilidades e oportunidades acaba sendo substituído pelos impasses e obstáculos que representam profunda fratura no tecido social que colabora, de forma decisiva, para a inserção precária no mundo do trabalho e no próprio mundo da vida.

A consciência de que o ensino médio brasileiro bebe na tradição livresca, intelectualista e elitista da educação brasileira e que sua função, mais do que explícita, é a de selecionar os jovens que avançarão para carreiras superiores e os muitos que ficarão de fora, aponta para a necessidade de repensar o ensino médio (Moll, 2017, p. 71).

Especificamente no trabalho pedagógico do ensino médio, a predominância de um currículo livresco e alijado de vida, faz com que o sistema escolar atue nesta etapa de modo a produzir uma lacuna em termos de formação humana, para a maioria dos jovens que conseguem acessá-lo, afetando diretamente o tempo humano da juventude:

O nosso sistema escolar tão etapista, hierarquizado, reforçou a visão etapista, hierarquizada dos tempos humanos, geracionais. A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil, para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano (Arroyo, 2014, p. 70-71).

Na mesma perspectiva, coloca-se a reflexão proposta por Moll (2017), evidenciando que

[...] seguir abordando a aprendizagem de determinados conteúdos escolares como o resultado esperado de todo trabalho do sistema escolar, independentizando-o dos processos mais amplos de desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, cidadão, estético, entre outros aspectos, é um

modo de manter uma névoa densa em relação aos problemas estruturais da educação brasileira (Moll, 2017, p. 73).

As consequências são sérias e estão atreladas ao fato de que o currículo não conta com referências que venham dos estudantes e de seus tempos humanos de formação. O currículo é engessado e por seguir uma estrutura baseada em etapas rígidas de organização das disciplinas, responde a uma lógica que prioriza conteúdos e avaliação, em detrimento dos sujeitos estudantes e de suas realidades.

Contudo, a reformulação para a etapa do ensino médio, longe de equacionar minimamente essas questões, tende a aprofundar as deficiências e o caráter dual que caracteriza a estrutura desigual de nosso sistema educacional, sem tocar nos temas fundamentais que permitiriam avançar na garantia do direito.

5 RADIOGRAFIA DO MÉDIO ALTO URUGUAI I: ASPECTOS HISTÓRICOS E INDICADORES GERAIS

“Não resgatar os fatos é bem mais do que faltar com a justiça, é desprezar de forma proposital quem fez a história acontecer”.

(Ferigollo, 2004)

5.1 Aspectos históricos sobre a colonização da região: memórias e histórias do Barril⁹

A região do Médio Alto Uruguai foi a última fronteira de matas do estado a ser assentada pelos colonos provenientes das antigas e intermediárias colônias de imigrantes europeus, e a dificuldade de povoamento e desenvolvimento econômico da região, se deu pela distância dos grandes centros comerciais.

Na área territorial que compreende o Médio Alto Uruguai, a colonização não ocorreu de forma dirigida, mas sim espontânea. Isso quer dizer que ao contrário do que seria a dirigida, em que o Estado organizava e assentava os colonos, a Comissão de Terras era responsável por aplicar a legislação vigente, bem como a demarcação e colonização das terras públicas. O trabalho da Comissão de Terras e Colonização foi complexo, já que envolvia um ordenamento planejado, mas que não deixasse de lado a preservação ambiental e a estruturação da região para a produção econômica que vinha se desenvolvendo (Taglietti, 2006).

Culturalmente, os processos imigratório e migratório tiveram absoluta influência em todos o estado do Rio Grande do Sul, e conseqüentemente nos costumes adquiridos e mantidos na região do Médio Alto Uruguai. Mais do que o desenvolvimento e cultivo da lavoura e estímulo do comércio, a influência se revela em todos os campos: religioso, social, familiar, econômico, político e educacional.

⁹ Inicialmente, cabe esclarecer o porquê do destaque ao município de Frederico Westphalen/RS, quando a pesquisa tem enfoque regional. O enfoque não se deve somente à impossibilidade de traçar nesta tese o histórico de cada uma das vinte e duas cidades que compõem a região, mas também ao fato de que Frederico Westphalen é a cidade polo da região, a mais populosa e o centro comercial. Foi a partir do Barril, mais tarde Frederico Westphalen, que se originaram as cidades vizinhas, emancipadas de seu território. O mesmo acontece com as escolas da região, que pertenciam todas ao mesmo território. Exemplo disso, é a não linearidade entre emancipação político-administrativa dos municípios e a constituição de suas instituições escolares, considerando que a região é composta por municípios relativamente novos, com trinta, sessenta anos, enquanto suas escolas contam com até oitenta anos de história, perpassando a questão territorial e o pertencimento regional. Diante disso, justifica-se seu destaque neste capítulo.

Os colonos vindos das Colônias Velhas, deslocaram-se para Frederico Westphalen buscando melhores condições de vida, em uma nova terra. E, mesmo diante da quase total falta de infraestrutura básica, defrontando-se com a inexistência de estradas, por exemplo, guiavam-se pela promessa e esperança de prosperidade.

A maioria deles se ocupava da agricultura, sobretudo da vitivinicultura (produção de uva e vinho), além de outros ofícios envolvendo marcenaria, carpintaria, agrimensura e rudimentos de indústria. As principais causas que defendiam estavam relacionadas à terra, lutando contra a precariedade de condições em que viviam com suas famílias, na busca pela colonização, a fim de obter terras férteis e abundantes para o trabalho e sustento dos filhos.

Nesse ponto, o movimento migratório para Frederico Westphalen era desejado, pois nas Colônias Velhas se dizia que era um local de fertilidade da terra, além de madeiras de boa qualidade e, com a promessa de prosperidade, muitos colonizadores foram conduzidos à região. Os principais migrantes para o Barril (primeiro nome para a cidade) vieram das regiões Leste e Central do estado gaúcho, além de algumas famílias provenientes do Oeste (Rizzatti, 1996).

Diferentemente do que acontecia na área de campo, em que se estabeleciam os latifúndios agropecuários, na região de zona florestal, o processo se dava de forma inversa, em minifúndios, voltados prioritariamente à agricultura familiar. O processo de colonização gerou a classe média rural na região.

Quanto à divisão política da época, Frederico Westphalen pertencia à Palmeira das Missões, chamada inicialmente de Colônia Guarita. O Distrito de Fortaleza (primeiro nome da cidade de Seberi), foi dividido posteriormente em oito seções, sendo uma delas o território do Barril, que estava vinculado à Fortaleza até 1928.

A construção da estrada para dar acesso ao Barril teve início em 1917, sendo concluída dois anos depois. O nome se deve à instalação de um barril (trazido de Fortaleza), para represar a água advinda de uma fonte, acoplado-se uma taquara à bica, para o abastecimento de água. Daí o nome Barril. Em 1962 a propriedade, até então de natureza privada de Santo e Maria Cerutti, foi doada ao poder público municipal, e em 1981 foi construída a Praça do Barril, localizada na Rua Santo Cerutti, em homenagem ao doador do terreno que acolheu os primeiros colonizadores.

No Barril, a organização social da comunidade era parecida com a que acontecia no restante do estado. Os colonizadores formavam o núcleo populacional e no centro dele se construía a escola, a capela e o salão de festas. Naquele entorno é

que a comunidade reunida estudava, rezava, se divertia, e também conversava, discutindo sobre os problemas políticos, sociais e econômicos que os afligiam (Szatkoski; Luft, 1996).

Quanto aos movimentos revolucionários de 1893 e 1923, na região do Barril, os colonos destacaram o clima de incerteza e insegurança, em que, assim como em outras regiões do estado, as famílias eram abordadas muitas vezes com violência, tendo seus bens saqueados, confiscando-se animais, alimentos, roupas, obrigando as famílias a se refugiarem na mata, ocultando consigo seus pertences. Os casos que mais repercutiram na região foram os degolamentos (Rizzatti, 1996).

Importa ressaltar, mesmo que brevemente este período, porque em detrimento da situação caótica que se vivenciava, o trabalho ou qualquer outra atividade produtiva restou estagnada, já que apenas as mulheres e crianças ficavam em casa, e se mantinham armadas, para a defesa das famílias.

A emancipação de Frederico Westphalen dependia de uma série de exigências legais, condicionando o desmembramento territorial de Palmeira das Missões à quantidade populacional, receita, possibilidades de desenvolvimento (agrícola, industrial, riqueza natural, situação comercial, social, educacional, renda pública, transportes, área territorial e densidade demográfica).

O plebiscito ocorreu em 1953, e com uma abstenção de quase 50%, a emancipação encontrou entraves, sendo alcançada somente em 1954, por meio da Lei nº 2.523, de 15 de dezembro.

O primeiro Prefeito de Frederico Westphalen foi João Muniz Reis (1955-1959), que na criação dos órgãos municipais destacou: Gabinete do Prefeito, Secretaria e Contadoria, Inspeção de Ensino, Seção de Obras, Departamento Municipal de Estradas e Rodagem, e Subprefeituras Rurais. Assim constituiu-se o primeiro quadro do funcionalismo municipal.

A Inspeção de Ensino mantinha o Gabinete do Inspetor, composto por um inspetor de ensino e um escrivão padrão, além das Aulas Municipais, com 95 professores de 1ª entrância, 15 professores de 2ª entrância e 10 professores de 3ª entrância. O magistério municipal teria a 1ª entrância como início de carreira docente. Enquanto não eram realizados concursos para o provimento de cargos, o Prefeito poderia, mesmo que a título precário, admitir professores extraclasse. Sua classificação para 1ª, 2ª ou 3ª entrância se dava por meio de testes a que eram

submetidos os candidatos. Conforme o avanço, implicava também em aumento salarial.

Em 1955 e 1956, houve a construção de prédios escolares no território do município. No ano seguinte, em 1957, foi edificada a Catedral, marco religioso e cultural da cidade. Nos anos que se sucederam, há registros de aquisição de materiais e móveis de uso escolar, destacado como uma preocupação do primeiro governo municipal. Além disso, destaca-se a construção de escolas rurais e doações de terrenos para construção de escolas estaduais. E em 1964, firmou-se convênio com a Secretaria de Educação do Estado, para a instalação de uma escola técnica de comércio (Rizzatti, 1996).

5.1.1 A comissão de terras e o homem que deu nome à cidade de Frederico Westphalen

Dr. Frederico, como era chamado, deu novo nome ao Barril. Frederico Westphalen foi um Engenheiro Chefe da Comissão de Terras e Colonização na região de Palmeira das Missões, nomeado em 1917. A relação entre a Comissão de Terras e a Educação era estreita, considerando que os professores eram subvencionados pela Comissão, que a administrava.

A Comissão de Terras e Colonização do Norte foi criada por meio de Decreto, em 1917. Em 1925, os serviços foram centralizados na vila, pelo Dr. Frederico Westphalen, executando os primeiros projetos de arruamento, dando início à urbanização, com a criação da igreja, cemitério, escola, bodega e armazém (Feringollo, 2004).

A ideia de substituir o nome Barril por Frederico Westphalen não foi tão bem aceita de início, já que o engenheiro era ligado ao positivismo, era protestante e descendente de alemães, sendo que predominava na região a descendência italiana e o catolicismo. Além disso, diante do positivismo, não se aceitava nomear a cidade com o nome de pessoas vivas.

Contudo, considerando a liderança política exercida por Frederico, o Monsenhor, à época Padre Vitor Battistella, representante religioso e grande influenciador da época, voltou atrás em sua negatória quanto à indicação do nome de Frederico:

[...] realmente o Dr. Frederico Westphalen, neto de pastor protestante, emigrado da Westphalia, Alemanha, foi intendente e chefe da Inspetoria de Terras e Colonização de Palmeira. [...] Coração extremamente bondoso, acolhedor, acessível a todos, buscava, no exercício de seus cargos, atender a quantos o procuravam a fim de ter ajuda e favor nas dificuldades na vida. [...] Facilitava, na medida do possível, a colocação de colonos e o pagamento das prestações das terras. Admitia com respeito e interesse a intervenção de terceiros a favor de necessitados. [...] Foi um vulto ilustre e digno de apreço, prendado de nobres virtudes humanas e cívicas. Nossa colonização deve-lhe o primeiro impulso e incentivo (Battistella, 1969, p. 46).

No geral, coube a Frederico um difícil período, não somente pela economia desarticulada em razão das revoltas daquela época, mas também pelos ressentimentos que ficaram a partir destas revoltas, que alimentaram conflitos por longo tempo.

Suas principais causas foram: estradas, pontes, levantamento cadastral da população, melhoria dos vencimentos dos professores, congelamento dos impostos — este último o tornou exemplo de sobriedade e solidariedade representando a relação entre poder público e cidadãos, já que contribuiu para a redução da carga tributária, tornando-se um governante providencial para o período (Szatkoski; Luft, 1996).

Registra-se, ainda, de acordo com a bibliografia local, “sua ótima relação com os povos originários”, sendo compadre de vários capitães, que o chamavam de “pai velho”. Pai, porque os protegia, e velho, porque tinha cabelos grisalhos desde jovem. Enquanto chefe da Comissão de Terras “deu integral apoio ao povo indígena” dentro e fora das instituições oficiais (Szatkoski; Luft, 1996).

Cabe destacar que nos documentos estudados, em relação à implicação dos colonizadores para com os povos indígenas, registra-se o seu “bom comportamento, compassivos e obedientes”. Ressaltamos entre aspas tais alegações, por representarem a linguagem utilizada pelos autores locais, não implicando em concordância ou opiniões desta pesquisadora, já que, em relação aos povos originários, estes tinham suas regiões desmatadas em nome do progresso, em um processo de desconfiguração de seu ambiente e conseqüentemente de seus costumes.

Além disso, “apoio integral” ao povo indígena e “comportados, compassivos e obedientes”, são expressões dicotômicas e controversas, demonstrando que talvez a relação não fosse tão pacífica quanto os textos sugerem. Salientamos, que como toda região de colonização, possivelmente tenha havido, também nesta região,

silenciamentos de memórias, tomadas de terras e mudanças profundas na cultura e estilo de vida dos povos originários, o que não é retratado pela literatura local.

Dentro do contexto da Velha República, a concepção política era baseada no positivismo e coronelismo, e a região de Frederico Westphalen aderiu à ideologia predominante. O Coronel Frederico Westphalen, promoveu, por meio de seus fundamentos políticos e ideológicos, a colonização da cidade/região, buscando evitar conflitos de qualquer natureza, sendo bem relacionado com as diversas frentes e grupos locais, atuando a partir dos princípios de ordem e fraternidade (Szatkoski; Luft, 1996).

5.2 Memórias documentadas sobre a constituição da educação local/regional

Quanto aos caminhos da educação no Barril, os colonizadores encontraram dificuldades (quase intransponíveis) para iniciar o processo de escolarização dos filhos, já que a primeira aula na cidade se deu somente em 2 de março de 1925. A sala da capela é que servia de escola, ante a falta de um prédio apropriado e organização ainda incipiente envolvendo as questões educacionais (Ferigollo, 2004).

A emancipação de Frederico Westphalen ocorreu em 1954, sendo instalado o município em 28 de fevereiro de 1955. Contudo, muito antes disso, em 1927, a colônia polonesa presente na cidade foi motivada a construir uma sala de aula, que serviu para lecionar durante 5 anos. A primeira professora de Frederico Westphalen foi Amélia Sandivo, que se casou com Angelo Busatto, mãe de Ophelia S. Busatto Paetzold (professora da Universidade URI por longos anos). Aladia de Camargo foi a primeira professora municipal.

Entre 1928 e 1930, foi organizada uma sociedade escolar, sob a Presidência de João Cerutti, e em 1935, por meio de Decreto, nasceu o Grupo Escolar da Sede (hoje Escola Sepé Tiarajú).

As lideranças civis eram frequentemente questionadas sobre a falta de um curso ginasial na cidade. Acontecia a construção do Colégio Auxiliadora, que serviria para educação primária, porém, como colégio particular. A necessidade era de um colégio estadual, público.

Conforme os anos iam passando, o número de jovens que deixava de estudar por falta de condições financeiras e que tinham que se deslocar até outras cidades (como Carazinho, Passo Fundo, Santa Maria e Porto Alegre) aumentava. Em

contrapartida, dezenas de outros jovens deixavam suas famílias em busca do saber. Conseqüentemente, os cursos primários aumentavam o contingente de alunos capacitados para prosseguirem nos estudos do curso ginásial.

José Cañellas, primeiro tabelião do distrito de Frederico Westphalen, tornou-se um líder, pelas iniciativas e realizações em favor da população. Por sua influência, convocou uma reunião, em 1949, sediada no Clube Harmonia, contando com a presença de cerca de 50 pessoas. Nessa reunião, discutiu-se a ideia de construir uma sala para instalar o Ginásio. A iniciativa foi enaltecida, diante da contribuição para a educação e a cultura, o que era urgente e necessário (Ferigollo, 2004).

Criou-se uma assembleia, sob a Presidência de José Cañellas, que aprovou o seguinte: cada associado iria contribuir com mil cruzeiros, pagos em 24 parcelas de Cr\$ 37,50, além de uma entrada de Cr\$ 100,00. A proposta teve alta adesão, atingindo o montante de Cr\$ 71 mil, o que garantiu o sucesso do empreendimento. Ainda, durante a reunião, foi realizada a leitura de telegrama do Prefeito de Palmeira das Missões, Pompilho Gomes Sobrinho, que garantiu auxílio financeiro, além de outros apoiadores, por meio de abaixo assinado, para a construção da sala de aula para o Ginásio.

Diante disso, em 1960, as lideranças buscaram, em diversas viagens a Cruz Alta, sede da Delegacia de Educação, e em Santa Maria, seccional da Inspeção de Educação do Estado, levar documentos e diligenciar pela instalação do Ginásio. O processo tramitou vagarosamente até 1962, em que foi criada a Escola Cardeal Roncalli. O Ginásio Roncalli só foi inaugurado em 1970 pelo governo municipal. Enquanto isso, as aulas aconteciam em salas do Sepé Tiarajú, na antiga Prefeitura e no Pré-Seminário (atual residência Episcopal).

Enquanto as lideranças preocupavam-se com a formação e educação dos jovens, esbarraram no apoio de Vitor Battistella, liderança religiosa local. Por meio de discursos no púlpito da Igreja, o padre acreditava que colégios não católicos poderiam prejudicar a formação dos cidadãos. Sem o apoio do Padre, o projeto foi dispensado e engavetado. Com isso, a vila aguardou até 1962, quando chegou o ensino ginásial (Ferigollo, 2004).

O Auxiliadora demorou 4 anos para ser construído, e em 1947, foi inaugurado, recepcionando 83 alunos. O trâmite mais difícil não foi a construção, mas a negociação da vinda das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, que presidiriam o colégio. Em 1960, as irmãs iniciaram um movimento para criação do Ginásio, já que

até então o colégio era apenas de Ensino Primário, sendo criado, propriamente, somente em 1962, mesmo ano da instituição do Ginásio público.

O curso normal para formação de professores, o que chamamos mais tarde de Magistério, chegou em 1967.

Com os Cursos Ginasiais (Roncalli e Auxiliadora), as prospecções da sociedade civil estavam voltadas à consolidação de um curso de segundo grau, travando-se nova luta por meio da Sociedade Educacional Frederico Westphalen, junto ao governo do Estado, para realizar este feito.

Em 1964 foi instalada a Escola Técnica Comercial, que era particular. Inicialmente, as aulas se deram no Sepé Tiarajú, com alguns professores ensinando gratuitamente, o que foi considerado o primeiro passo para atender a comunidade por meio da escola, resultando mais tarde na Escola Estadual Técnica José Cañellas. A Escola Técnica Comercial durou apenas onze meses, sendo convertida para Escola Estadual, em 1965 (Ferigollo, 2004).

Durante 10 anos, esteve à frente da direção da Escola José Cañellas, Enrico D. Simoni, que instituiu um Escritório Modelo, proporcionando aos alunos um aprendizado prático sobre contabilidade. “O aluno aplicava os ensinamentos teóricos na aula prática, promovendo a formação de profissionais com capacidade de enfrentar o mercado competitivo” (Ferigollo, 2004, p. 278).

O Colégio Agrícola, hoje Instituto Federal Farroupilha, teve início em virtude de pedido recebido pela Inspeção de Terras, para reserva de uma área de terras destinada à construção de um colégio agrícola. Em 1954, foi criado o Ginásio Agrícola 7 de Setembro, vinculado ao Ministério da Agricultura, por meio da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, depois transferido ao Ministério da Educação, como Diretoria do Ensino Agrícola. Em 1969, foi transferido à Universidade Federal de Santa Maria.

Outro sonho da região era o ensino superior. Então, em 1969 elegeu-se a Comissão Provisória, apresentando-se o nome de Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai – FESAU (hoje, URI). O primeiro curso superior foi inaugurado em 1970. Em 1992, por meio do Decreto 619, criou-se a URI.

Os relatos históricos demonstram que embora muitos foram os esforços para a constituição da educação básica em Frederico Westphalen, também esteve presente uma série de impasses e descasos com a educação. Na educação do passado, os professores eram pagos com atraso, as escolas não funcionavam, os prédios eram

inadequados e havia um inexpressivo número de alunos — qualquer semelhança não é mera coincidência.

Antigos moradores relatam a escola de seu tempo através das dificuldades em aprender, dos caminhos difíceis, já que as escolas eram distantes das residências. Declaram sobre o rigor do inverno e sobre os pouco calorosos métodos pedagógicos dos professores (Szatkoski; Luft, 1996) — que à nossa época são veementemente evitados.

5.3 Indicadores demográficos e populacionais do Rio Grande do Sul e do COREDE CODEMAU

Para adentrar nos dados, índices e indicadores específicos acerca dos municípios que compõem a região do MAU, entendemos como necessário apresentar uma série de características que permeiam o cenário estadual do Rio Grande do Sul, ao considerar que o território do Médio Alto Uruguai, representado pelo COREDE CODEMAU, faz parte de um conjunto, e em muito, se repetem e representam aspectos de formação social, cultural, econômica e educacional nos diferentes níveis: nacional, estadual e regional.

Com isso, iniciamos dizendo que, de acordo com informações publicadas pelo Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2022), o estado gaúcho, terceiro estado em maior número de municípios, localizado no extremo sul do Brasil, conta com uma composição de 497 municípios, com população de 10.882.965 habitantes, representando aproximadamente 5,4% da população brasileira, portanto, o sexto estado mais populoso do país.

Conforme dados do Censo Demográfico (2022), 67,4% dos municípios gaúchos possuem população menor do que 10 mil habitantes. Os municípios com população entre 10 e 50 mil habitantes representam 23,9%, e aqueles com população entre 50 e 100 mil representam 4,8%. Por fim, somente 3,9% dos municípios possuem população superior a 100 mil habitantes (no entanto, nelas é que concentram 47% da população total do estado).

O estado possui uma grande diversidade cultural e de paisagens, e em sua formação étnica, destacamos a presença de descendentes de povos indígenas, negros e europeus (especialmente italianos e alemães).

Em dados gerais culturais, o Rio Grande do Sul conta com a influência de um grande leque de culturas, originado no processo de ocupação do seu território e colonização, sendo importantes elementos para a sua preservação e disseminação.

De acordo com o Sistema Estadual de Museus (2022) e Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas (2002), espaços como museus, bibliotecas, teatros, centros culturais, galerias de arte, centros de tradições, pavilhões de feiras, entre outros, contribuem para essa finalidade. No Rio Grande do Sul, merece destaque os museus e as bibliotecas públicas, que permitem o acesso do público às mais diversas manifestações culturais.

O Brasil conta atualmente com 3.534 museus e o Rio Grande do Sul, em suas sete regiões museológicas, com 456 museus abertos, ou seja, 12,9% do total está sediado no estado gaúcho. Em relação às bibliotecas públicas, até julho de 2024, o Brasil possuía 4.869 e o Rio Grande do Sul, 533 bibliotecas, representando 10,9%.

O RS é um dos estados de melhor qualidade de vida do país, com bons resultados em indicadores sociais, em especial quanto aos baixos índices de mortalidade infantil (10 óbitos para cada mil nascidos vivos), alta expectativa de vida (76,4 anos) e taxa de alfabetização (superior a 97%).

Em relação à densidade demográfica média no Rio Grande do Sul, é de 38,6 hab./km². Entre os estados da região sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) é o que apresenta a menor densidade, mas ainda assim está acima da média brasileira (23,9 hab./km²). Como esperado, a área de maior densidade demográfica se encontra no eixo Porto Alegre/Caxias do Sul, sendo que 33 municípios com densidade superior a 200 hab./km² do estado, 22 fazem parte deste eixo.

De outro lado, existem áreas de baixa densidade no estado, sendo que essas áreas estão mais fortemente localizadas na faixa Oeste, Centro e Norte do estado. Com densidade abaixo de 20 hab./km², estão as regiões que correspondem aos COREDEs Campos de Cima da Serra, Vale do Jaguari, Fronteira Oeste, Campanha, Jacuí Centro, Alto da Serra do Botucaraí e Missões.

A Tabela 1 demonstra o número de municípios e a população do estado gaúcho, levando em consideração a densidade demográfica do RS, com dados comparativos entre 1980, 1991, 2000, 2010 e 2022:

Tabela 1 – Municípios do RS por faixas de número de habitantes (1980-2022)

Classes	1980		1991		2000		2010		2022	
	n° muni	População	n° muni	População	n° muni	População	n° muni	População	n° muni	População
Total do Estado	333	7.773.837	333	9.138.670	496	10.187.798	496	10.693.929	497	10.882.965
menos de 10 mil hab	170	961.611	163	903.319	333	1.375.944	331	1.381.649	335	1.369.915
10 a 50 mil hab	128	2.504.888	131	2.693.504	121	2.472.546	123	2.648.307	119	2.717.627
50 a 100 mil hab	24	1.600.786	23	1.555.047	25	1.733.019	24	1.663.011	24	1.668.730
mais de 100 mil hab	11	2.706.552	16	3.986.800	17	4.606.289	18	5.000.962	19	5.126.693

Fonte: Censos Demográficos/IBGE.

Conforme disposto pelo IBGE, em relação ao crescimento populacional, o estado do Rio Grande do Sul, e o Brasil como um todo, tem apresentado queda nas taxas. A partir dos dados dos últimos Censos Demográficos, o RS apresentou média de crescimento anual de 1,21% no período 1991-2000, e de 0,49% no período 2000-2010. Em 2021, tivemos para o período 2010-2022, uma considerável redução em relação ao período anterior, com valor de 0,14% de crescimento ao ano.

Um dos fatores que vem resultando no decréscimo da população é a acentuada queda da taxa de fecundidade, já que na década de 70, as taxas eram de 4,3 filhos por mulher no Brasil e 5,8 no Rio Grande do Sul. Já em 2020, esse número caiu para 1,8 para o Brasil e 1,7 para o estado (Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2022).

Vários fatores contribuem para a queda da fecundidade, como o processo de urbanização decorrente do aumento da industrialização, associado a fatores como o aumento no nível educacional, fatores econômicos, acesso das mulheres ao mercado de trabalho, disseminação de métodos contraceptivos, melhora nas condições de saúde, com deslocamentos em direção a áreas mais urbanizadas.

Muitas áreas do estado apresentaram taxas negativas de crescimento demográfico, especialmente as regiões do Norte e da Fronteira Oeste. Já as regiões do Litoral, Serra e entorno da Região Metropolitana de Porto Alegre apresentaram, nesta última década, valores próximos de crescimento de 1% ao ano.

Outro dado interessante é que o RS tem o mais alto índice de envelhecimento do Brasil. A pirâmide etária — que demonstra a distribuição da população de uma determinada região de acordo com a faixa etária e o sexo, enfatizando expectativa de vida, taxa de natalidade, mortalidade, índice de envelhecimento e a relação entre a porcentagem de idosos e de jovens na população — apresenta queda nas taxas de fecundidade, somada ao aumento da expectativa de vida, marcando o início do processo de envelhecimento da população no Brasil.

Na década de 70, o Rio Grande do Sul apresentava uma distribuição etária com 39% da população na faixa de 0 a 14 anos, 55,2% na faixa de 15 a 59 anos e 5,8% acima de 60 anos. Esses valores, no ano de 2022, alcançaram, segundo dados do Censo Demográfico (2002), 2.184.356 gaúchos com mais de 60 anos, indicando que a população na faixa acima dos 60 anos triplicou nestes últimos 50 anos, passando dos 5,8% na década de 70 para 18,8%. Em relação à pirâmide etária atual do estado, é importante ressaltar a elevada proporção da população na faixa entre 15 a 59 anos, e a maior proporção de mulheres nas faixas etárias mais altas.

O índice de envelhecimento apresentou significativa alteração, tanto no Brasil quanto no estado. No Rio Grande do Sul, em 1970, tinha-se uma proporção de 14,8 idosos (60 anos e mais de idade) para cada 100 jovens (de 0 a 14 anos). Os dados revelam que esta proporção vem subindo a cada ano. Em 2022, segundo o Censo Demográfico, o estado apresentou o maior índice de envelhecimento dos estados, sendo de 80,35 idosos para cada 100 jovens, representando o valor mais alto do país.

Os dados demonstram a predominância feminina em termos absolutos tanto na população brasileira como na população gaúcha, predominância que se acentua na maioria das regiões e nas faixas etárias mais avançadas — em que pese ao se tratar de jovens, entre 15 a 17 anos, haja um número maior de homens do que de mulheres. No Brasil, esse índice tem apresentado tendência de queda ao longo do tempo, já que no início do século passado havia no Brasil 104,0 homens para cada 100 mulheres e no estado este valor era de 103,4. Conforme o Censo Demográfico de 2022, essa relação ficou em 94,24 no Brasil, e 93,39 no RS.

Quanto à taxa de urbanização, o RS apresenta atualmente 87,50% da sua população total vivendo em áreas urbanas. Até meados dos anos 60, o Brasil ainda era um país eminentemente agrícola, com uma taxa de urbanização inferior a 45%. Daí em diante esse índice só cresceu, atingindo, em 2022, urbanização de 87,41%.

Acompanhando a tendência brasileira, o Rio Grande do Sul apresentava, nos anos 50, um forte crescimento no número de habitantes urbanos. A taxa de urbanização do estado até essa década, variou entre 34,1% e 44,9%, predominando, ainda, uma maior proporção de população rural. Já na década seguinte, em 1960, a maior proporção passou a ser de população urbana. Desde então, de forma progressiva, a população gaúcha vem se concentrando nas cidades. Segundo dados do Censo de 2022, o estado apresenta atualmente 87,50% da sua população total vivendo em áreas urbanas.

Destacamos que, entre os COREDEs, as maiores taxas de urbanização estão no Vale do Rio dos Sinos, Metropolitano Delta do Jacuí, Produção e Litoral (taxas superiores a 90%), e as menores estão nos COREDEs Médio Alto Uruguai, Alto da Serra do Botucaraí, Celeiro e Vale do Rio Pardo (taxas inferiores a 70%), regiões em que há o predomínio em relação à produção agrícola (Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2022).

A Tabela 2 demonstra a taxa de urbanização por COREDE, em 2022, que a nível de estado do RS tem taxa de urbanização de 87,50%, enquanto na região do MAU é de 61,30%.

Tabela 2 – Taxa de urbanização por COREDEs no RS (2022)

COREDE	População (habitantes)			Taxa de Urbanização (%)
	Urbana	Rural	Total	
RS	9.523.093	1.359.872	10.882.965	87,50
Alto da Serra do Botucaraí	62.020	36.385	98.405	63,03
Alto Jacuí	131.951	20.925	152.876	86,31
Campanha	192.030	23.417	215.447	89,13
Campos de Cima da Serra	80.422	20.427	100.849	79,74
Celeiro	87.576	48.179	135.755	64,51
Central	341.682	51.741	393.423	86,85
Centro Sul	182.411	63.150	245.561	74,28
Fronteira Noroeste	157.018	52.150	209.168	75,07
Fronteira Oeste	458.022	51.137	509.159	89,96
Hortênsias	126.482	23.193	149.675	84,50
Jacuí Centro	103.051	30.929	133.980	76,92
Litoral	336.551	36.142	372.693	90,30
Médio Alto Uruguai	94.614	59.729	154.343	61,30
Metropolitano Delta do Jacuí	2.305.287	50.903	2.356.190	97,84
Missões	183.526	57.067	240.593	76,28
Nordeste	94.171	36.152	130.323	72,26
Noroeste Colonial	144.858	30.451	175.309	82,63
Norte	174.757	47.517	222.274	78,62
Paranhana Encosta da Serra	180.159	29.794	209.953	85,81
Produção	337.257	32.511	369.768	91,21
Rio da Várzea	93.228	36.074	129.302	72,10
Serra	845.370	94.941	940.311	89,90
Sul	703.046	119.416	822.462	85,48
Vale do Caí	138.207	47.549	185.756	74,40
Vale do Jaguarí	88.124	22.942	111.066	79,34
Vale do Rio dos Sinos	1.306.142	26.672	1.332.814	98,00
Vale do Rio Pardo	288.104	136.133	424.237	67,91
Vale do Taquarí	287.027	74.246	361.273	79,45

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.

Trazendo dados sobre o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico, o estado gaúcho obteve, em 2021, um índice geral de 0,762. O IDESE tem como objetivo medir o grau de desenvolvimento dos municípios, resultando de uma agregação de três blocos de indicadores (Educação, Renda e Saúde).

Para cada uma das variáveis componentes dos blocos é calculado um índice, entre 0 (nenhum desenvolvimento) e 1 (desenvolvimento total), que indica a posição relativa para os municípios, sendo o índice final de cada bloco, a média aritmética dos índices dos seus sub-blocos. A classificação do índice em alto deve estar acima de 0,800, médio entre 0,500 e 0,799 e baixo menor de 0,499.

O bloco Educação utiliza 5 indicadores, que se dividem em 4 sub-blocos, de acordo com faixas etárias: população entre 4 e 5 anos (taxa de matrícula na pré-escola), população entre 6 e 14 anos (nota da Prova Brasil 5º e 9º ano do ensino fundamental), população entre 15 e 17 anos (taxa de matrícula no ensino médio) e população com 18 anos ou mais (percentual da população adulta com pelo menos ensino fundamental completo).

Já o bloco Renda é composto por 2 sub-blocos: apropriação de renda e geração de renda.

Por fim, o bloco Saúde utiliza 5 indicadores, que são divididos em 3 sub-blocos: saúde materno-infantil (taxa de mortalidade de menores de 5 anos e número de consultas pré-natal por nascidos vivos), condições gerais de saúde (taxa de mortalidade por causas evitáveis e proporção de óbitos por causas mal definidas) e longevidade (taxa bruta de mortalidade padronizada).

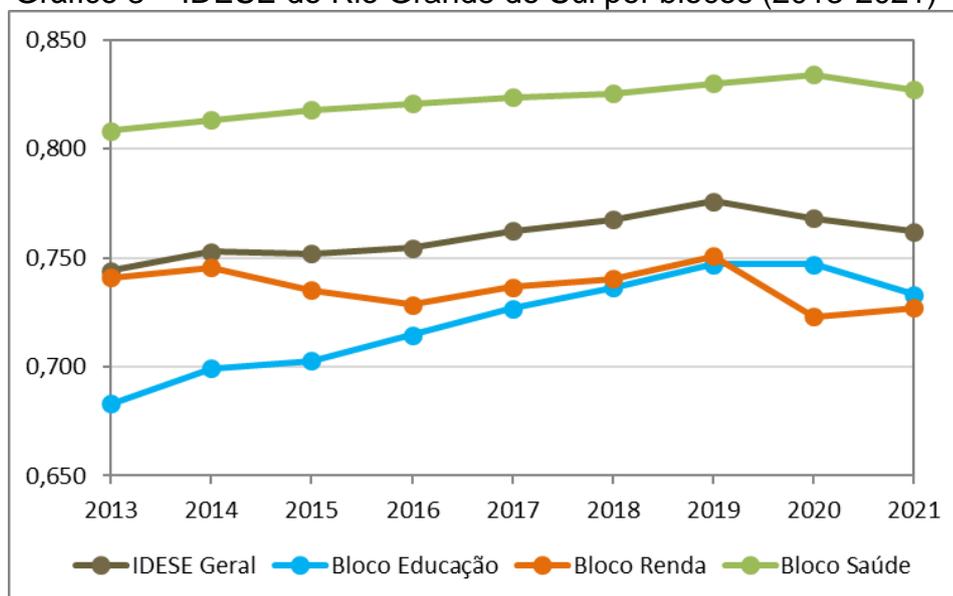
Dito isso, o estado do Rio Grande do Sul se encontra no patamar de médio desenvolvimento, com índice de 0,762, em 2021, apresentando uma retração de 0,006 pontos em relação ao ano de 2020. O índice de 2021, bem como o de 2020, apresentaram decréscimo.

Quanto aos blocos, o bloco Saúde obteve o segundo maior decréscimo, retraindo 0,007 pontos em relação à 2020. O maior decréscimo ficou no bloco Educação, com uma redução de 0,014 pontos. Já o bloco Renda, foi o único que obteve um êxito, com acréscimo de 0,004 pontos em relação ao ano anterior, mantendo-se no patamar médio, com índice de 0,727.

O Gráfico 3 demonstra o crescimento e o decréscimo do índice IDESE no estado do RS, entre os anos de 2013 a 2021. Cada cor representa um dos blocos:

Educação (azul), Renda (laranja) e Saúde (verde), além de um índice geral entre os três blocos, representado pela cor marrom.

Gráfico 3 – IDESE do Rio Grande do Sul por blocos (2013-2021)



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.

O Índice de Desenvolvimento Humano do estado gaúcho evoluiu de 0,542 em 1991 para 0,787 em 2017. O IDH é uma medida utilizada para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países. O índice foi criado em 1990 e vem sendo publicado anualmente, desde 1993, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da ONU. O IDH varia em uma escala de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. A escala classifica os países em cinco faixas: IDH muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo.

As dimensões que constituem o IDH são: a) renda, a partir do padrão de vida medido pela Renda Nacional Bruta *per capita*; b) saúde/longevidade, a partir da vida saudável e longa medida pela expectativa de vida; e c) educação, a partir do acesso ao conhecimento medido pela média de anos de educação de adultos e expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar.

O IDH do Brasil, em 2021, foi de 0,754, ocupando a 87ª posição no *ranking* entre 191 países. Em 2020, o Brasil estava na 86ª, com índice de 0,758. O relatório de Desenvolvimento Humano 2021-2022 apontou que, pela primeira vez, o índice caiu globalmente, afirmando que mais de 90% dos países registraram declínio na pontuação do IDH em 2020 ou 2021, e que em mais de 40% caíram nos últimos dois

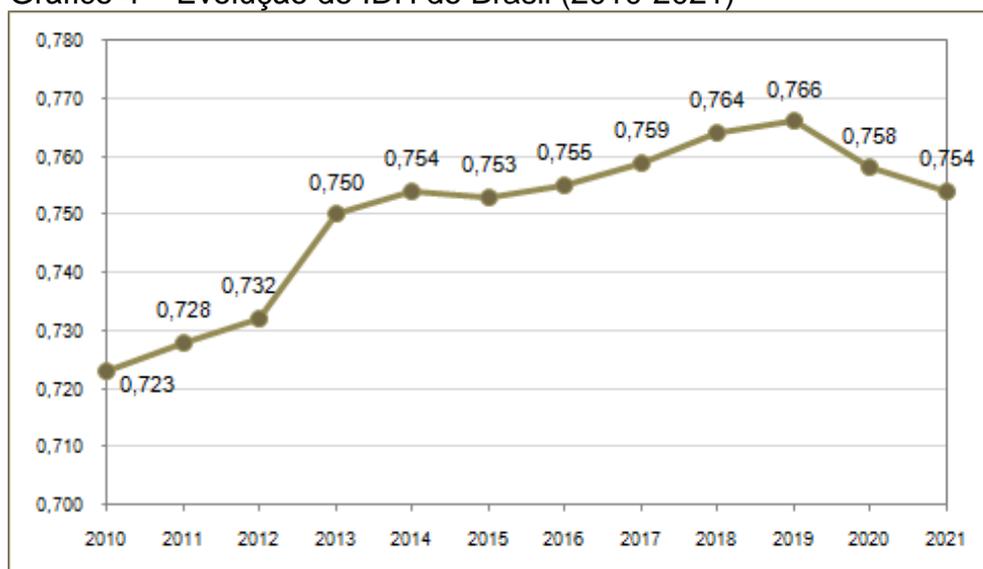
anos, sinalizando um aprofundamento da crise em muitos desses países (PNUD, 2021).

É importante estabelecer os profundos impactos causados pela pandemia mundial de Covid-19, e também em razão das transformações sociais e econômicas em todo o mundo, advindas desse período.

O IDH também é usado para apurar o desenvolvimento de cidades, estados e regiões, através do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. O IDHM brasileiro é um ajuste metodológico do IDH global, e segue as mesmas três dimensões, porém, não é possível fazer comparação entre o IDHM de um município e o IDH de um país.

No Gráfico 4, identificamos a evolução do índice IDH brasileiro, entre os anos de 2010 e 2021:

Gráfico 4 – Evolução do IDH do Brasil (2010-2021)



Fonte: PNUD/ONU.

Na Tabela 3, apresentamos a evolução do IDHM para o estado do Rio Grande do Sul, com dados comparativos entre os anos de 1991, 2000, 2010 e 2017, considerando os setores de renda, longevidade e educação, sendo que, os índices de longevidade e renda superam o índice geral. Para 2021, o índice IDHM do RS foi de 0,771.

Tabela 3 – Evolução do IDHM do RS (1991-2017)

	1991	2000	2010	2017
Total	0,542	0,664	0,746	0,787
Renda	0,667	0,720	0,769	0,790
Longevidade	0,729	0,804	0,840	0,850
Educação	0,328	0,505	0,642	0,730

Fonte: PNUD/ONU.

Em relação ao fator emprego/renda, o Rio Grande do Sul alcançou, em 2022, o maior número de empregos formais dos últimos 10 anos, ocupando a 5ª posição entre os estados brasileiros, atrás de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Esses empregos estavam concentrados, principalmente, no eixo Porto Alegre/Caxias do Sul, também se destacando alguns centros regionais, como Pelotas/Rio Grande, Passo Fundo, Santa Maria e Erechim.

Em relação à remuneração do emprego formal, em 2022, o Rio Grande do Sul também ocupou a 5ª posição, atrás do Distrito Federal, Amapá, São Paulo e Rio de Janeiro. Entre os municípios gaúchos, destacavam-se Candiota, Passa Sete, Porto Alegre, Triunfo e Eldorado do Sul.

No que se refere à renda *per capita* média, a partir dos dados do Censo de 2010, o RS detinha o 5º maior valor entre os estados. Entre seus municípios, destacava-se o eixo Porto Alegre/Passo Fundo, que possuía médias superiores às estaduais.

Em dados gerais, o RS é o 4º estado brasileiro com a maior expectativa de vida, apresenta um dos menores coeficientes de mortalidade infantil do Brasil, sendo também um dos estados com a menor proporção de casos de gravidez na adolescência do Brasil.

Quanto à economia, o RS participa com 6% do PIB nacional, sendo a 5ª economia do Brasil pelo tamanho do PIB, com PIB *per capita* de cerca de R\$ 51 mil/ano. O Estado somente é superado pelos estados de São Paulo (30,2%), Rio de Janeiro (10,5%) e Minas Gerais (9,5%) (IBGE, 2022).

Os setores da Indústria e dos Serviços participaram, respectivamente, com 24,1% e 60,9% do Valor Acrescentado Bruto (VAB) em 2021. O setor Agropecuário possuía 14,9%, com forte associação com o setor industrial.

Segundo dados do IBGE, o PIB brasileiro foi de aproximadamente R\$ 9 trilhões em 2021. No Rio Grande do Sul, o valor foi de R\$ 581 bilhões, sendo que a evolução

da economia gaúcha apresenta forte associação com a economia brasileira, estando sujeita às diretrizes da política macroeconômica e às condições do mercado externo.

No que se refere à distribuição espacial regional, destacam-se os COREDEs Metropolitano Delta do Jacuí, Vale do Rio dos Sinos e Serra que, juntos, responderam por cerca de 45,3% do PIB gaúcho. A maioria dos municípios que apresentaram o PIB elevado em 2021, possuem importância do setor industrial e está concentrada no eixo Região Metropolitana de Porto Alegre/Caxias do Sul.

O valor do PIB *per capita* do RS, em 2021, era aproximadamente 20% maior do que o do Brasil. Após uma queda em 2020, quando alcançou R\$ 41.227,61, o PIB *per capita* do RS voltou a crescer em 2021, quando chegou ao valor de R\$ 50.693,51. O PIB *per capita* brasileiro apresentou crescimento constante, chegando a R\$ 42.247,52, (IBGE, 2021).

Os municípios do Rio Grande do Sul que apresentaram os maiores valores de PIB *per capita* em 2021 são predominantemente pouco populosos e apresentam significativa participação da indústria em sua economia, com destaque para a petroquímica e para a geração de energia elétrica.

Em 2021, com o crescimento da Agropecuária no VAB do RS, diminuiu a participação do eixo Porto Alegre/Caxias do Sul na economia, pois a distribuição regional do VAB demonstrou uma concentração espacial nos COREDEs Metropolitano Delta do Jacuí, Vale do Rio dos Sinos e Serra. O COREDE Metropolitano Delta do Jacuí é o que apresenta maior participação, principalmente, devido à influência do município de Porto Alegre. Esses três COREDEs juntos, participam com 43,7% do VAB gaúcho.

É importante mencionar que, em 2021, houve uma queda substancial na participação do setor de Serviços no VAB estadual, enquanto aumentou, principalmente, o VAB do setor Agropecuário. Esse processo foi responsável por uma maior desconcentração da produção econômica no Estado.

Em relação ao recolhimento de tributos, o Rio Grande do Sul ocupa a 4ª posição quanto à arrecadação nominal do ICMS entre os estados brasileiros. O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços é o principal tributo estadual e incide sobre a movimentação de produtos no mercado interno e sobre serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação. Esse imposto incide sobre o consumo, dependente do pleno emprego e da renda das famílias.

Segundo dados do Ministério da Fazenda, o estado gaúcho foi o 4º maior arrecadador de impostos, em 2023. No que se refere à distribuição geográfica no Estado, a arrecadação do ICMS segue a da concentração das atividades econômicas, especialmente no Eixo Porto Alegre/Caxias do Sul.

Quanto ao recebimento de recursos, a Consulta Popular 2023 disponibilizou R\$ 60 milhões para a aplicação em investimentos de propostas sugeridas pela população. O valor foi distribuído entre os 28 COREDEs, e o CODEMAU ficou em 4º lugar no *ranking*, mobilizando 12.697 votantes, o equivalente a 10,34% dos 122.797 eleitores aptos a votar nos 22 municípios que compõem a região do Médio Alto Uruguai. A 4ª colocação garantiu o recurso de R\$ 500 mil para a região.

Dentre os 22 municípios, destacamos Taquaruçu do Sul, que mobilizou 74,60% do eleitorado; Pinhal, que mobilizou 68,58%, e Vista Alegre, com votação na marca de 53,83%. Em contrapartida, outros municípios da região não alcançaram o mínimo de 2% do eleitorado apto a votar, não sendo habilitados para receber recursos.

A Consulta Popular de 2024 trouxe uma posição ainda melhor para o CODEMAU, que passou para a 2ª colocação entre os COREDEs. Com 126.657 eleitores aptos, o Médio Alto Uruguai alcançou 17.381 votos válidos, totalizando 13,81%.

As propostas eleitas para o CODEMAU foram: a) fortalecimento das cadeias produtivas (inovação, produção, industrialização, agro industrialização e comercialização), b) caracterização do leite na região e gerenciamento dos dados do rebanho leiteiro através do desenvolvimento de um aplicativo (ambas da Secretaria de Desenvolvimento Rural); e c) projeto de conservação de solos e água na zona rural (da Secretaria da Agricultura, Pecuária, Produção Sustentável e Irrigação). Os recursos das propostas eleitas foram de R\$ 2.042.857,00, somando-se R\$ 500.000,00 de bônus pela 2ª colocação, totalizando R\$ 2.542.857,00 em recursos para o CODEMAU, advindos da Consulta Popular de 2024.

Destacamos que a Consulta Popular é de extrema importância, principalmente para municípios de pequeno porte e que possuem dificuldade de captação de recursos públicos, atuando como mecanismo voltado ao desenvolvimento regional. Ressalta-se ainda que as prioridades eleitas pela região estão relacionadas ao setor agrícola e cadeia produtiva, reafirmando a produção rural regional.

5.4 Retrato social e educacional dos jovens a partir de dados do Brasil e do Rio Grande do Sul¹⁰

O Brasil conta com aproximadamente 48,5 milhões de jovens, e esse número representa quase 1/4 da população brasileira. Esses jovens são provenientes de diferentes realidades e suas juventudes são marcadas por desigualdades em vários campos, como sexo, cor ou raça, renda domiciliar *per capita*, além de desigualdades regionais.

O direito à educação não chega ser efetivo para uma parte significativa desses jovens, sem acesso ou com condições precárias quanto à garantia de uma educação de qualidade e de um trabalho digno, capaz de promover o pleno exercício da cidadania, tal qual disposto no preceito fundamental da Constituição brasileira.

Apresentamos, a seguir, um panorama das juventudes brasileiras, sobre o número de jovens do país, seu perfil por sexo, cor ou raça e nível educacional, e como eles estão distribuídos em nível nacional e estadual (Rio Grande do Sul), indicando quantos vivem abaixo da linha da pobreza, situação de escolarização, quantos estão fora da escola sem concluir a educação básica e os principais motivos pelos quais não frequentam a escola.

No ano de 2023, o Brasil contava com cerca de 48,5 milhões de jovens, número que, tendencialmente, será reduzido nas próximas décadas. Se pensarmos na evolução do número de jovens brasileiros, de 15 a 29 anos de idade, em 2012, representavam 51,9 milhões, enquanto em 2023, 48,5 milhões.

No RS, o número também é decrescente, pois em 2012, o estado tinha 2,6 milhões de jovens, e em 2023, o índice foi reduzido para 2,3 milhões. Do total de 48,5 milhões de jovens brasileiros, 6,7 milhões, ou seja, 13,8% estão localizados territorialmente no estado do Rio Grande do Sul.

Falando sobre o perfil dos jovens, no Brasil temos como composição de faixa etária 9,1 milhões com idade de 15 a 17 anos, representando 18,7% dos jovens em idade escolar própria para o ensino médio. De 18 a 24 anos são 22,3 milhões (46%) e de 25 a 29 anos, 17,1 milhões (35,3%).

¹⁰ Os dados educacionais informados ao longo deste tópico foram organizados a partir dos indicadores sociais, econômicos e educacionais do IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), relativa ao ano de 2023, elaborada pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho.

Na distribuição de cor/raça, temos predominância de jovens pardos, em 24 milhões, representando 49,4% dos jovens, quase a metade do total. Os declarados brancos ocupam a segunda posição, em 38,4%, seguido dos pretos, em 11,1%. População jovem indígena e amarela são de, respectivamente, 0,5% e 0,6%.

Quanto ao sexo, a maioria dos jovens são homens, com 24,5 milhões, representando 50,6%. As mulheres são 24 milhões, representando 49,4% dos jovens.

No estado gaúcho a composição é semelhante em relação à faixa etária e a distribuição por sexo, ocorrendo diferença no quesito cor/raça, ao considerar a colonização do estado, proveniente de imigrantes europeus. Em relação à faixa etária, segue o mesmo padrão brasileiro, em que os jovens de 15 a 17 anos representam 18,6% dos jovens. De 18 a 24 anos são 46,4%, e de 25 a 29 anos, 35%. Já na distribuição de cor/raça, a predominância é de jovens brancos no estado, com 70,7%. Os pardos representam 20,3%, pretos 8,6%, e a denominação “outra”, engloba 0,3%.

A maioria dos jovens gaúchos são homens, com 50,5%, e as mulheres representam 49,5%, com leve predominância de homens, assim como o índice nacional.

Tanto no Brasil quanto no RS, há a predominância de moradia dos jovens nos centros urbanos, com 87,6% e 88,6%, em contrapartida ao meio rural, em 12,4% e 11,4%, respectivamente.

Os *dados socioeconômicos* sobre jovens abaixo da linha da pobreza, em 2023, apontam 14,7 milhões de brasileiros nesta situação, o equivalente a 30,2%. Deste percentual, 37,9% são pardos, 33,4% pretos e 19,3% brancos. No RS, os dados de 2023 indicam que o percentual é de 16,1%, índice que cai quase pela metade, se comparado ao nacional, representando 374 mil jovens de 15 a 29 anos abaixo da linha de pobreza.

Esses dados nos informam que cerca de 1/3 dos jovens brasileiros (14,7 milhões, ou seja, 30,2%) vivem em situação de pobreza.

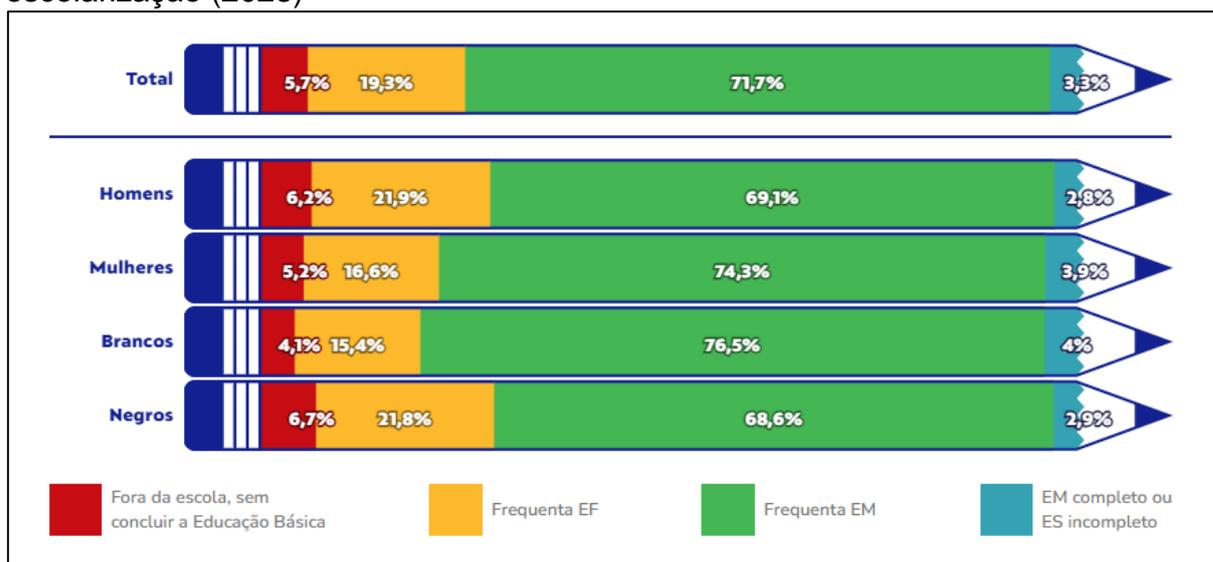
Quanto à situação de escolarização no país, os dados correspondentes a 2023 indicam importantes aspectos a serem considerados. O primeiro deles é o de que, dos 9,1 milhões de jovens com idade de 15 a 17 anos, 71,7% frequenta o ensino médio, o que corresponde a 6,6 milhões de estudantes. Já o índice de estudantes de 15 a 17 anos que ainda frequentam o ensino fundamental é de 19,3%, ou seja, 1,8 milhões de jovens representam a defasagem/distorção idade-série. Nesta faixa etária, apenas

3,3% (305 mil jovens) contam com o ensino médio completo, e temos um percentual de 5,7% (521 mil jovens) que estão fora da escola, sem concluir a educação básica.

Os dados, a nível de país, demonstram que as mulheres apresentam maior frequência no ensino médio na idade determinada, o que, conseqüentemente, diminui o percentual de distorção idade-série dentre o sexo feminino e o de estudantes mulheres fora da escola, sem concluir os estudos. O mesmo dado analisado pelo fator cor/raça, demonstra que a maior frequência no ensino médio se dá entre estudantes brancos, estando entre os negros maiores índices de distorção idade-série e exclusão escolar.

A Figura 1 demonstra a distribuição percentual de jovens brasileiros, de 15 a 17 anos, por situação de escolarização.

Figura 1 – Percentual de jovens brasileiros de 15 a 17 anos por situação de escolarização (2023)



Fonte: PNAD/IBGE.

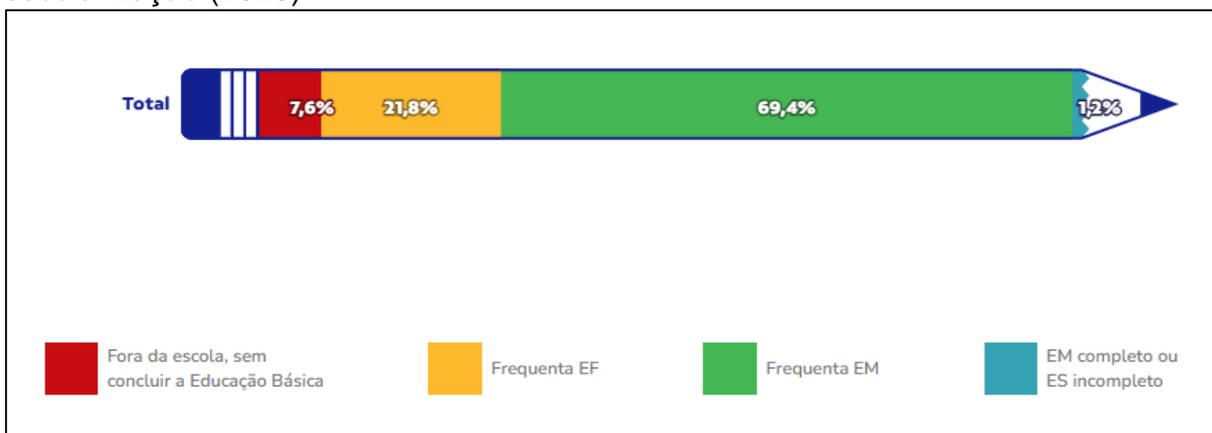
No Rio Grande do Sul, o percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio na idade determinada é aproximado do brasileiro, com 69,4% (298 mil jovens) no estado, quando comparado aos 69,1% no país. Todavia, o percentual de distorção idade-série, que no Brasil é de 19,3%, no RS apresenta percentual maior, em 21,8%, com 94 mil estudantes ainda matriculados/retidos no ensino fundamental.

Quanto aos estudantes fora da escola, os números do estado são também maiores que os nacionais, já que 7,6% (33 mil jovens) não concluíram a educação básica e estão fora da escola, contra 5,7% no índice brasileiro. Apenas 1,2% dos

jovens gaúchos, na idade de 15 a 17 anos, contam com o ensino médio completo, enquanto o índice brasileiro é de 3,3%.

A Figura 2 demonstra a distribuição percentual de jovens gaúchos, de 15 a 17 anos, por situação de escolarização.

Figura 2 – Percentual de jovens gaúchos de 15 a 17 anos por situação de escolarização (2023)

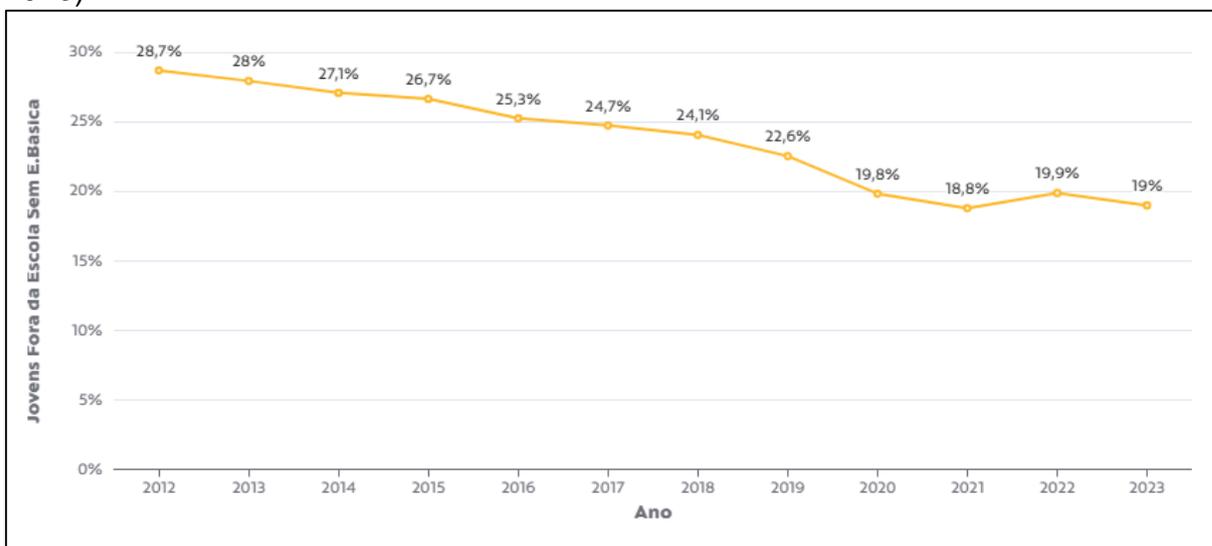


Fonte: PNAD/IBGE.

Abordando especificamente os *jovens fora da escola*, no país, na faixa etária de 15 a 29 anos, os indicadores demonstram, em 2023, a margem de 19% (9,2 milhões de jovens) que não concluíram a educação básica.

Conforme o Gráfico 1, percebe-se que esse dado é decrescente, já que em 2012, chegou a alcançar a marca de 28,7% (14,9 milhões de jovens):

Gráfico 1 – Percentual de jovens brasileiros de 15 a 29 anos fora da escola (2012-2023)



Fonte: PNAD/IBGE.

Quanto à faixa etária, dos 19% totais (9,2 milhões de jovens), 5,6%, ou seja, 521 mil estudantes, que correspondem a faixa etária de 15 a 17 anos, estão fora da escola. Esse dado indica que, em 2023, 2 a cada 10 jovens brasileiros estavam fora da escola, sem ter concluído a educação básica.

No Rio Grande do Sul, em relação ao percentual de 21,9% (503 mil jovens), 6,5%, ou seja, 33 mil estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos estão fora da escola, em nível maior do que o nacional (5,6%), portanto não continuando ou concluindo da educação básica.

Do total de jovens de 15 a 29 que estão fora da escola, 39,4% não concluíram o ensino fundamental, 24,3% concluíram o ensino fundamental, mas não avançaram para o ensino médio, e 36,3% evadiram no ensino médio.

Os motivos para que esses jovens estejam fora da escola são variados. Especificamente falando dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, o maior indicador é a falta de interesse em estudar, ocupando a primeira posição nas motivações, com 29%. Na sequência, a segunda maior recorrência é a necessidade de trabalhar, com 21,7%. A gravidez aparece como terceiro motivo mais recorrente, com 13,2%, seguida de problemas permanentes de saúde, com 8,4%.

Com 4,1% aparecem dois motivos: falta de vaga na escola ou ausência de turno letivo desejado e necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência. Já 4% dos jovens indicam já ter concluído o nível de estudo desejado. Dois motivos aparecem com 3,8%, alegando os estudantes que desistiram por não aprender ou por excesso de repetência, e também por não existir escola na localidade ou ficar distante de suas moradias.

Com 2,1% aparece o motivo da falta de acessibilidade, em que a escola não é adaptada para pessoas com deficiência, e com 0,4% aparece a falta de recursos financeiros para comprar material escolar e transporte. Por fim, 5,4% informaram outros motivos.

Para os dados do Rio Grande do Sul, não contamos com a especificidade etária dos 15 aos 17 anos, sendo que os dados representam os jovens no geral, de 15 a 29 anos. A principal motivação dos jovens gaúchos para não frequentar a escola e não concluir a educação básica, com 50,2%, foi a necessidade de trabalhar. Em segundo lugar está o desinteresse em estudar, com 22,1%. O índice de abandono por motivo

de gravidez é de 7,4%, seguido da motivação de ter concluído o ensino do nível desejado, com 4,6%.

Com 4,5% está a motivação de problemas de saúde permanente, e com 3,2% está a necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência. Já 2,1% dos jovens gaúchos alegaram não ter escola na localidade ou ficar distante de suas moradias, enquanto 1,2% desistiu por não aprender ou por excesso de repetência. Ainda, 1,1% alegou a falta de acessibilidade, em que a escola não é adaptada para pessoa com deficiência, e 0,9% a falta de vaga na escola ou ausência de turno letivo desejado. Por fim, 0,1% declarou a falta de recursos financeiros para comprar material escolar e transporte, e 2,6% alegaram motivos diversos, não classificados por ausência de recorrência.

Importa dizer que no índice nacional, a primeira motivação dos 15 a 17 anos foi a falta de interesse, como vimos acima. Todavia, nas demais faixas etárias (18 a 24 anos e 25 a 29 anos), já que o estudo a nível nacional conta com a classificação de respostas por faixa etária, a maior motivação foi também a necessidade de trabalhar, com 38,5% e 48%, respectivamente. Como os dados gaúchos são gerais, e o percentual maior de jovens está nas faixas etárias de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, temos como principais motivações a necessidade de buscar trabalho, interrompendo os estudos, e a ausência de interesse em estudar, quando considerado a faixa etária nacional específica entre 15 e 17 anos.

Já a situação de trabalho dos jovens está intimamente relacionada ao seu nível educacional. Na educação, enquanto enfrentam dificuldades no acesso, permanência e aprendizado, precisam lidar com a possibilidade de evasão/abandono (que preferimos denominar de exclusão escolar), o que traz graves consequências para o futuro desses jovens. No mercado de trabalho, não encontram muitas oportunidades, principalmente aqueles jovens menos escolarizados, sem mencionar a necessidade de conciliar trabalho e estudo, o que dificulta ambos os processos.

Diante disso, é preciso dar foco para a situação de trabalho de jovens relacionada com o nível educacional, com um olhar para o perfil socioeconômico e desigualitário. Passamos a analisar quantos jovens trabalham e estudam, só estudam, só trabalham e que não trabalham e não estudam, nos diferentes níveis educacionais, especificamente abordando aqueles que não têm o ensino médio completo, com o ensino médio completo, com curso técnico de nível médio e com o ensino superior completo.

A distribuição percentual de jovens brasileiros de 15 a 29 anos por situação de estudo e trabalho, demonstra que 42,4% só trabalha. Em segundo lugar, com 23,8% estão os jovens que só estudam, seguidos do índice de 21,6%, de jovens que nem estudam e nem trabalham. Por fim, 12,3% estudam e trabalham de forma concomitante. Esse indicativo apresenta que, em 2023, dentre os jovens brasileiros de 15 a 29 anos, cerca de 10 milhões (22%) não estudavam e não trabalhavam.

Na distribuição específica de jovens brasileiros de 15 a 17 anos, temos 80,8% que somente estudam, seguido de 11,1% que estudam e trabalham concomitantemente. Temos um percentual de 5,6% que não trabalha e não estuda, e 2,5% de jovens nessa faixa etária que só trabalha. Esse índice demonstra que, em 2023, dentre os jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, 6% (508 mil) não estudavam e também não trabalhavam.

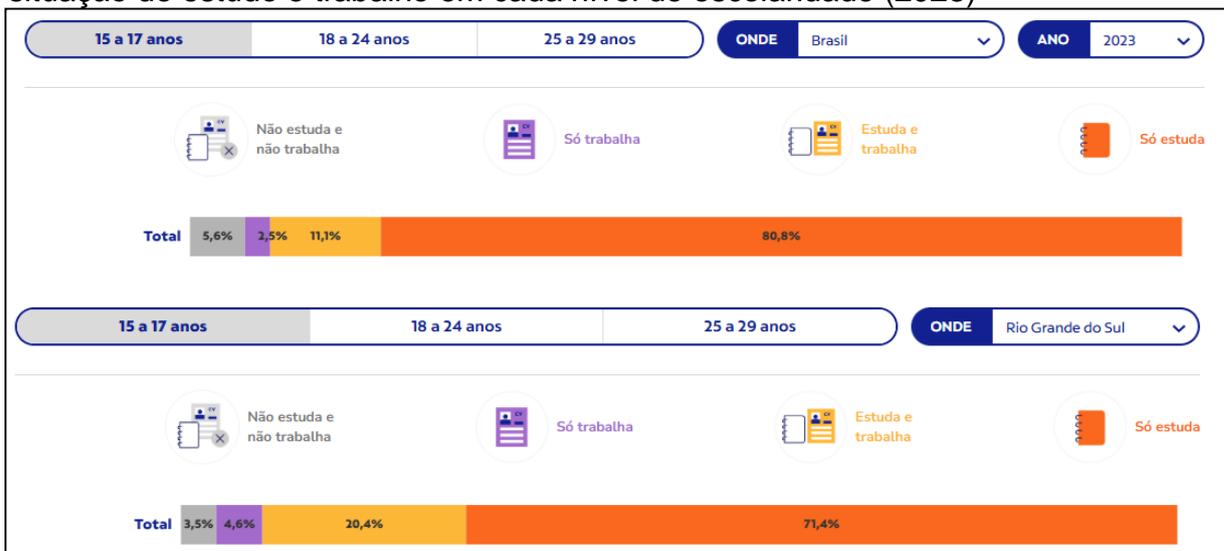
Quanto aos dados do Rio Grande do Sul, de jovens entre 15 e 29 anos, demonstra-se um panorama de 47,8% que somente trabalha, seguido de 20,5% que somente estuda, 17,9% que trabalham e estudam de forma concomitante, e por fim, de 13,8% que não estudam e nem trabalham.

Novamente reitera-se que os percentuais gaúchos devem ser analisados de forma diferenciada dos nacionais, já que, na maioria dos índices divulgados pelo PNAD/IBGE, a classificação de faixas etárias foi realizada somente a nível de Brasil, enquanto os índices dos estados representam a classe geral de jovens, considerados entre 15 e 29 anos.

Com relação à distribuição percentual de jovens de 15 a 17 anos em cada nível de escolaridade, por situação de estudo e trabalho, no Brasil, em 2023, temos 80,8% que somente estuda, 11,1% que estuda e trabalha, 5,6% que não estuda e nem trabalha, e 2,5% que só trabalha. O mesmo índice no Rio Grande do Sul, demonstra que 71,4% de jovens entre 15 e 17 anos somente estuda, 20,4% trabalha e estuda, 4,6% só trabalha, e 3,5% não estuda e nem trabalha.

O Gráfico 2 demonstra o percentual de jovens brasileiros e gaúchos, respectivamente, na faixa etária de 15 a 17 anos, por situação de estudo e trabalho, de acordo com cada nível de escolaridade.

Gráfico 2 – Percentual de jovens brasileiros e gaúchos, de 15 a 17 anos, por situação de estudo e trabalho em cada nível de escolaridade (2023)



Fonte: PNAD/IBGE.

Quanto ao perfil dos jovens brasileiros que não estudam e não trabalham, e que também não concluíram a educação básica, em 2023, 9% pertenciam à faixa etária de 15 a 17 anos, representando 362 mil jovens.

Considerando os dados gerais de jovens (15 a 29 anos), a maioria são pretos e pardos (72,5%), e mulheres (61,8%), estando na faixa etária de 18 a 24 anos (52%). A maioria desses jovens está na região Nordeste (40,6%), seguida do Sudeste (30,1%) e Norte (13%). A região Sul aparece na sequência, com 9,9%, e por fim, a região Centro Oeste (6,4%).

Dessa forma, em 2023, cerca de 4 milhões de jovens brasileiros não estudavam, não trabalhavam e não haviam concluído a educação básica.

Quase metade dos jovens que não concluíram a educação básica, e que também não estudavam e nem trabalhavam, tinham, no máximo, o ensino fundamental incompleto. Os dados demonstram que 45,7% dos jovens não possuem instrução ou estão com o ensino fundamental incompleto, enquanto 22,7% concluíram o ensino fundamental, mas não avançaram para o ensino médio. Para aqueles que ingressaram no ensino médio, o percentual de evasão é de 31,6%.

Quanto aos jovens brasileiros que só trabalham e não concluíram a educação básica em 2023, 3% estão na faixa etária de 15 a 17 anos, representando 159 mil jovens.

Mais de 5 milhões de jovens só trabalhavam e não haviam concluído a educação básica, sendo a maioria homens (74%), pretos ou pardos (71%) e na faixa etária de 25 a 29 anos (50%).

Outro dado importante é que, *a cada 10 jovens brasileiros, 6 que não concluíram a educação básica e que só trabalhavam, deveriam estar cursando o ensino médio.* Com isso, temos 34,6% de jovens sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, 25,4% que concluíram o ensino fundamental, mas não avançaram para o ensino médio e 39,9% que evadiram no ensino médio.

Prova de que o mundo do trabalho está relacionado com a escolaridade está no fato de que a baixa qualificação dificulta a inserção digna no mercado de trabalho. Não raras vezes os jovens, principalmente os menos escolarizados, somente encontram oportunidades de trabalho informais, sem carteira assinada, como autônomos ou fazendo “bicos”, em condições precárias, com baixos salários e com poucas perspectivas de futuro.

Esse olhar, voltado ao perfil socioeconômico e para as desigualdades, a partir de indicadores como ocupação, informalidade, desemprego e renda do trabalho relacionados com os diferentes níveis educacionais é fundamental, pois a ausência de garantias do direito à educação também deixa de materializar outros direitos constitucionais conferidos, como direito à uma profissão digna, direitos tributários, qualidade de vida, entre outros.

Os dados sobre o mercado de trabalho para 2023 no Brasil, indicavam que, dentre os 48,5 milhões de jovens com idade entre 15 a 29 anos, 4,4 milhões estavam desempregados, enquanto 26,5 milhões estavam ocupados, subdividindo-se entre ocupações formais, como empregados e trabalhadores domésticos com carteira assinada, ou trabalhadores por conta própria e empregadores que contribuem para previdência (14,6 milhões); e informais, ocupados como empregados e trabalhadores domésticos, mas sem carteira assinada, ou trabalhadores por conta própria e empregadores que não contribuem para previdência, além de trabalhadores familiares auxiliares não remunerados (11,9 milhões).

Outro dado demonstra que 17,7 milhões de jovens estavam fora da força de trabalho, ou seja, nem ocupados e nem desocupados. Deste número, foram identificados 1,5 milhão de jovens como “desalentados” pela pesquisa PNAD/IBGE (2023). A situação de desalento indica jovens da força de trabalho potencial que desistiram de procurar trabalho por achar que não encontrariam.

Ao aplicar o comparativo de jovens fora da força de trabalho a partir da classificação dos que possuem ou não possuem ensino médio completo, e ensino superior completo, evidencia-se a relevância da formação na vida dos jovens e em seus futuros profissionais.

Dos 19,8 milhões de jovens de 15 a 29 anos que não completaram o ensino médio, 7 milhões estão ocupados, sendo 2,5 milhões trabalhadores formais e 4,5 milhões informais. O número de desempregados alcança 1,6 milhão de jovens.

O dado mais alarmante está nos 11,2 milhões que estão fora da força de trabalho, nem ocupados e nem desocupados, refletindo que, dentre estes, 792 mil jovens estão em desalento, em que, mesmo tendo potencial para a força de trabalho, desistiram de procurar pela dificuldade de inserção no mercado.

Dos 23,9 milhões de jovens de 15 a 29 anos que completaram o ensino médio, 15,4 milhões estão ocupados, e desta vez, os empregos formais são maioria, com 9,2 milhões, contra 6,2 milhões na informalidade. O número de desempregados alcança 2,5 milhões de jovens, e 6 milhões estão fora da força de trabalho, com 669 mil jovens desalentados.

Podemos perceber que *os jovens fora da força de trabalho estão em número muito mais expressivo entre aqueles que não completaram a etapa do ensino médio*. Dentre aqueles que estão presentes na força de trabalho, índice que é significativamente maior ao retratar os jovens que possuem ensino médio completo, os empregos formais são maioria, conferindo trabalhos com carteira assinada e contribuição para a previdência.

A taxa de ocupação entre jovens brasileiros de 15 a 29 anos, para o ano de 2023, foi de 54,6%, ou seja, 26,5 milhões de pessoas. Nos dados do Rio Grande do Sul, esse índice é um pouco maior, com taxa de ocupação de 65,7% dos jovens (1,5 milhão de pessoas).

Prova de que o aumento da escolaridade está relacionado com o maior percentual de ocupação de jovens, são os índices de taxa de ocupação por nível de escolaridade, que demonstra que, dentre os jovens brasileiros sem ensino médio completo, 35,4% estão ocupados. Percentual que aumenta para 64,4% para aqueles que têm ensino médio completo.

O PNAD/IBGE (2023) traz ainda, índices maiores quando se trata de jovens com ensino técnico de nível médio (74,6%) e com ensino superior completo (84,4%),

ressaltando, uma vez mais, que quanto maior o nível de escolarização, maior a taxa de ocupação/empregabilidade dos jovens.

O mesmo índice aplicado ao estado gaúcho, demonstra que a taxa de ocupação sem o ensino médio completo é de 49,7%, contra 75,9% para os jovens que têm o ensino médio completo. Percebemos que ambas as ocupações são maiores no RS do que no país.

Abordando a taxa de informalidade, no Brasil, temos um percentual de 44,9%, que representa 11,9 milhões de jovens de 15 a 29 anos. Especificamente na faixa etária de 15 a 17 anos, o percentual é ainda maior, em 79,6% (995 mil jovens). No RS, o percentual de jovens de 15 a 29 anos na informalidade é menor que o brasileiro, calculado em 32,8% (494 mil pessoas).

A taxa de desemprego, por sua vez, demonstra que a nível de país, 14,1% de jovens de 15 a 29 anos (4,4 milhões) estão desempregados. Na faixa etária de 15 a 17 anos, o número aumenta para 2,8%, com 532 mil jovens desempregados. No RS, a taxa é menor que a nacional, pois entre os jovens de 15 a 29 anos, 9,7%, ou seja, 162 mil jovens gaúchos estão desempregados.

A taxa de desemprego por nível de escolaridade no Brasil é de 18,6% para aqueles que não possuem ensino médio completo, enquanto que diminui para 13,8% quando os jovens têm ensino médio completo. Com curso técnico de nível médio é de 11,2% e com ensino superior completo é de 6,8%. No Rio Grande do Sul, os jovens sem ensino médio completo apresentam uma taxa de desemprego de 13,9% e de 8% para aqueles que possuem ensino médio, índices menores do que os brasileiros. Com isso, *configura-se que quanto maior a escolaridade, menor a taxa de desemprego entre os jovens.*

Falando sobre o rendimento médio/remuneração, os jovens com ensino superior ganham, em média, o dobro do que os jovens com ensino médio completo. O rendimento médio dos jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, para 2023, foi de R\$ 1.964,00, valor que diminui consideravelmente quando aplicado à faixa etária de 15 a 17 anos, que é de R\$ 893,00. Enquanto isso, para os jovens gaúchos de 15 a 29 anos, o rendimento médio é um pouco maior que o nacional, R\$ 2.156,00.

Quando aplicamos ao rendimento médio o nível de escolaridade, mais uma vez se evidencia que quanto maior o nível de escolaridade, maior o rendimento financeiro. Enquanto a média nacional para os jovens de 15 a 29 anos é de R\$ 1.964,00, para os que não possuem ensino médio completo é de R\$ 1.362,00, e para os que possuem

completo é de R\$ 1.785,00. Com técnico de nível médio o valor aumenta para R\$ 2.011,00 e com ensino superior completo para R\$ 3.594,00. No RS, que tem como valor médio R\$ 2.156,00, para os que não possuem ensino médio completo é de R\$ 1.627,00, e para os que possuem completo é de R\$ 2.150,00.

6 RADIOGRAFIA DO MÉDIO ALTO URUGUAI II: MAPEAMENTO POPULACIONAL, DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL

6.1 A configuração territorial atual do Médio Alto Uruguai

A região do Médio Alto Uruguai (MAU) é delimitada territorialmente como um dos 28 COREDEs¹¹ do estado do Rio Grande do Sul, agregados a 9 Regiões Funcionais, sendo denominada CODEMAU, pertencendo à 9ª Região Funcional.

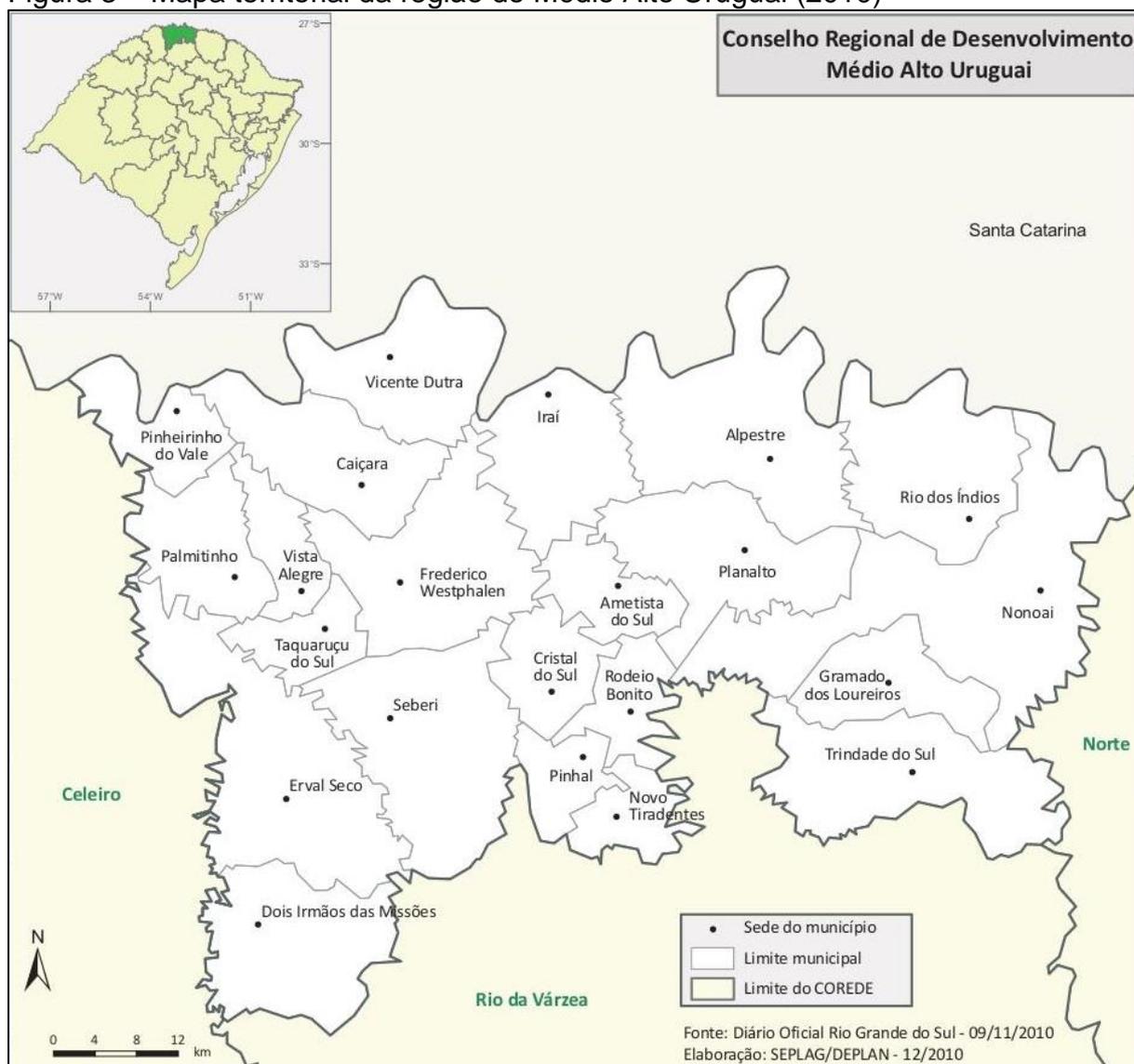
Os COREDEs foram instituídos pela Lei Estadual nº 10.283/1994 e regulamentados pelo Decreto nº 35.764/1994, com a finalidade de serem espaços plurais, abertos para a construção de parcerias sociais e econômicas, em nível regional, por meio da articulação política dos interesses locais e setoriais em torno de estratégias próprias e específicas de desenvolvimento para as regiões do Rio Grande do Sul.

A região do Médio Alto Uruguai é composta atualmente por 22 municípios, que compõem o Corede Médio Alto Uruguai (CODEMAU), quais sejam: Alpestre, Ametista do Sul, Caiçara, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Erval Seco, Frederico Westphalen, Gramado dos Loureiros, Iraí, Nonoai, Novo Tiradentes, Palmitinho, Pinhal, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rio dos Índios, Rodeio Bonito, Seberi, Taquaruçu do Sul, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre.

A Figura 3 apresenta a constituição territorial da região do MAU.

¹¹ Os COREDEs são fóruns regionais de discussão e decisão sobre estratégias, políticas e ações que visem o desenvolvimento regional, constituídos como pessoas jurídicas de direito privado, organizados sob a forma de associações civis sem fins lucrativos (Siedenberg, 2006).

Figura 3 – Mapa territorial da região do Médio Alto Uruguaí (2010)



Fonte: CODEMAU.

A fim de trazer esses indicadores de forma regionalizada, determinando os índices pertencentes a cada município que compõe a região do Médio Alto Uruguaí, apresentamos o Quadro 5.

Quadro 5 – Indicadores populacionais, demográficos e educacionais da região do Médio Alto Uruguai (2010-2022)

Município	População total (hab.) (2022)	Área territorial (km²) (2023)	Densidade Demográfica (hab./km²) (2022)	Escolarização (6-14 anos) (%) (2010)	IDHM (0-1000) (2010)	Analfabetismo (+15 anos) (%) (2010)	Expectativa de vida (anos) (2010)	Mortalidade Infantil (por mil nascidos vivos) (2022)	PIB (R\$) (2021)	PIB per capita (R\$) (2021)
Alpestre	7.117	325,979	21,83	98,1	0,671	12,73	72,69	16,95	196.381	33.369,80
Ametista do Sul	7.650	93,704	81,64	100	0,682	11,41	73,54	0,00	177.770	24.036,02
Caiçara	4.836	189,160	25,57	97,1	0,699	7,59	74,00	24,39	152.840	32.805,41
Cristal do Sul	2.692	97,077	27,73	97,8	0,660	12,19	74,56	0,00	94.740	33.359,29
Dois Irmãos das Missões	2.090	226,072	9,24	96,0	0,670	12,29	72,81	0,00	199.194	99.996,91
Erval Seco	6.787	357,181	19,00	99,1	0,685	11,64	74,28	0,00	353.967	52.854,50
Frederico Westphalen	32.627	265,181	123,04	97,9	0,760	4,64	75,76	6,83	1.430.606	45.165,14
Gramado dos Loureiros	2.014	131,396	15,33	99,5	0,685	12,80	74,91	54,05	94.579	46.453,26
Iraí	7.482	181,579	41,21	98,4	0,691	9,44	74,12	0,00	254.491	36.118,47
Nonoai	13.719	468,962	29,25	96,2	0,702	11,02	74,98	30,93	525.504	45.403,84
Novo Tiradentes	2.146	75,428	28,45	98,8	0,676	15,28	73,30	0,00	74.728	34.137,89
Palmitinho	7.839	144,181	54,37	98,7	0,720	8,95	75,13	0,00	271.641	38.497,82
Pinhal	2.959	68,222	43,37	98,4	0,720	9,34	76,12	21,28	123.341	47.787,94
Pinheirinho do Vale	4.540	105,385	43,08	97,3	0,710	10,36	74,65	0,00	131.547	26.704,69
Planalto	10.406	228,552	45,53	97,2	0,687	11,29	73,41	6,80	252.506	25.359,66
Rio dos Índios	2.835	235,854	12,02	95,1	0,656	14,85	73,21	50,00	136.484	53.086,08
Rodeio Bonito	6.654	83,278	79,90	99,3	0,732	7,93	75,53	0,00	279.278	47.593,36
Seberi	11.950	300,827	39,72	98,1	0,723	8,00	76,91	5,21	617.243	57.805,09

Taquaruçu do Sul	3.119	76,917	40,55	98,4	0,739	8,63	74,80	0,00	188.857	61.297,18
Trindade do Sul	7.556	268,417	28,15	98,9	0,687	11,56	72,19	0,00	351.369	60.779,96
Vicente Dutra	4.665	193,025	24,17	96,1	0,638	10,97	73,52	0,00	126.513	27.927,91
Vista Alegre	2.660	77,630	34,27	97,9	0,739	7,23	75,53	0,00	137.063	50.279,94
Médio Alto Uruguai	154.343	4.194,007	39,42	97,9	0,696	10,46	74,36	9,83	280.483	44.582,73
Rio Grande do Sul	10.882.965	281.707	38,6	97,9	0,769	4,4	75,59	11,10	581.284	50.693,51
Brasil	203,1 mi	8.510.418	23,86	96,7	0,699	9,6	73,86	12,90	9 tri	42.247,52

Nota: Elaborado pela autora com base nos índices disponibilizados pelo IBGE.

a) População total

Conforme indicado oportunamente, o Censo Demográfico (2022) apontou que 67,4% dos municípios gaúchos possuem população menor do que 10 mil habitantes. Na região do MAU, esse percentual aumenta para 81,82%, já que 18 dos 22 municípios têm população inferior a 10 mil habitantes.

A população total da região do MAU, com a somatória dos municípios que a compõem, é de 154.343 habitantes.

Em relação ao número de habitantes dos municípios, o mais populoso é Frederico Westphalen, com população calculada em 32.627 habitantes (IBGE, 2022). O menos populoso é Gramado dos Loureiros, com 2.014 habitantes. Os 4 municípios que possuem mais de 10 mil habitantes são Frederico Westphalen, Nonoai, Seberi e Planalto.

b) Área territorial

A área territorial indica a dimensão em espaço físico dos municípios, totalizando, na região, 4.194,007 Km².

Os municípios com maior área territorial são Nonoai (2º mais populoso), Erval Seco e Seberi (3º mais populoso). Os de menor proporção territorial são Pinhal, Taquaruçu do Sul e Vista Alegre, municípios com aproximadamente 3 mil habitantes.

c) Densidade demográfica

Considerando os dois fatores acima, a densidade demográfica demonstra a relação entre o número de habitantes e a área dos municípios. A densidade demográfica do MAU é de 39,42 hab./km².

Como esperado, a maior densidade demográfica da região está em Frederico Westphalen, de 123,04 hab./km², cidade mais populosa do MAU. Na sequência, está Ametista do Sul e Rodeio Bonito, com 81,64 hab./km² e 79,90 hab./km², respectivamente, que, com área territorial menor e populações menores, de 7.650 e 6.654 habitantes.

d) Escolarização de 6 a 14 anos

Esse dado é um indicador que mede a frequência escolar, da população composta por crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos. O município de Ametista do

Sul alcançou o índice de 100%, seguido de Gramado dos Loureiros, com escolarização em 99,5% e Rodeio Bonito, com 99,3%.

O último registro por município deste dado foi em 2010, e havia demonstrado que a taxa de escolarização na região do MAU era de 97,9% para a faixa etária designada. Em nível estadual, para o mesmo período, o percentual foi o mesmo, de 97,9%. O índice brasileiro para o mesmo período foi menor do que o estadual e regional, em 96,7%.

e) IDHM

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal avalia o desenvolvimento humano, considerando três dimensões: renda, educação e longevidade. Os dados de 2010 indicam uma média regional de 0,696. O dado é computado de 0 a 1.000 e quanto mais perto de 1.000, melhor o IDHM do município.

O menor IDHM foi de Vicente Dutra, 0,638. O maior, de 0,739, pertence aos municípios de Taquaruçu do Sul e Vista Alegre, cidades vizinhas de populações aproximadas de 3 mil habitantes.

f) Analfabetismo

A taxa de analfabetismo, que considera a população analfabeta acima de 15 anos, em 2010, mantinha média regional de 10,46%, enquanto o índice nacional para o mesmo período era de 9,6%. O índice do RS, para 2010, era de 4,4%.

Percebe-se que a taxa regional supera o dobro da taxa estadual, e também é significativamente maior do que a nacional, demonstrando que, em 2010, o MAU possuía maior índice de analfabetos de 15 anos ou mais, o que pode ter sido influenciado pela materialização e processo tardio e lento de universalização da educação.

A menor taxa de analfabetismo foi de 4,64%, em Frederico Westphalen, e a maior taxa, de Novo Tiradentes, com 15,28%.

g) Expectativa de vida

Em todos os municípios da região, a expectativa de vida fica na casa dos 70 anos.

A maior é a do município de Seberi, de 76,91 anos, enquanto a menor pertence a Trindade do Sul, de 72,19 anos de expectativa de vida.

h) Mortalidade infantil

O índice de mortalidade infantil é calculado por mil nascidos vivos.

O índice regional é 9,83 por mil nascidos vivos. O coeficiente brasileiro para o mesmo ano foi de 13,31 óbitos por mil nascidos vivos, e no RS, foi de 11,10.

Ressalta-se que 13 dos 22 municípios mantiveram, em 2022, taxas de mortalidade zeradas, representando 59,09% da região. Em contrapartida, dos outros 9 municípios, somente 3 ficam abaixo da média estadual e nacional, Seberi, Planalto e Frederico Westphalen, com, respectivamente, 5,21, 6,80 e 6,83 óbitos por mil nascidos vivos.

A taxa de mortalidade de dois municípios, Gramado dos Loureiros e Rio dos Índios, destacam-se com coeficiente de 54,05 e 50,00 óbitos por mil nascidos vivos, em taxas bem superiores à regional, estadual e nacional.

i) PIB

O Produto Interno Bruto regional alcançou, em 2021, a marca de R\$ 280.483.

O maior PIB é de Frederico Westphalen, de R\$ 1.430.606, seguido de Seberi, com PIB de R\$ 617.243, e de Nonoai, no valor de R\$ 525.504. Esses municípios também são os mais populosos, o que sugere logicamente que o Produto Interno Bruto seja maior.

Os menores PIBs são de Novo Tiradentes, Gramado dos Loureiros e Cristal do Sul.

j) PIB per capita

Já o PIB *per capita*, difere-se do PIB geral no resultado dos municípios, em que o maior valor pertence a Dois Irmãos das Missões, (2º município menos populoso), no valor de R\$ 99.996,91. Na sequência, está Taquaruçu do Sul, R\$ 61.297,18 e Trindade do Sul (3º menos populoso), com PIB *per capita* de R\$ 60.779,96.

Os menores PIBs *per capita* são de Ametista do Sul, Planalto e Caiçara.

6.2 A rede estadual atual de educação básica/ensino médio na região do MAU

Em relação à rede estadual de educação, que oferta, majoritariamente, a etapa do ensino médio na região do Médio Alto Uruguai, temos atualmente 25 escolas.

O Quadro 6, apresenta o número de escolas estaduais de educação básica/ensino médio, informando a qual município pertencem, bem como a Coordenadoria Regional de Educação, a qual estão vinculadas:

Quadro 6 – Escolas estaduais que ofertam o ensino médio no Médio Alto Uruguai (2024)

Município	Escola	CRE ¹²
Alpestre	Escola Estadual de Educação Básica Cristo Redentor	20 ^a
Ametista do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel	20 ^a
Caiçara	Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro	20 ^a
Cristal do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Huppes	20 ^a
Dois Irmãos das Missões	Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves	20 ^a
Erval Seco	Escola Estadual de Ensino Médio Olívia de Paula Falcão	20 ^a
Frederico Westphalen	Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju	20 ^a
	Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli	
	Escola Estadual Técnica José Cañellas	
Gramado dos Loureiros	Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani	7 ^a
Iraí	Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay	20 ^a
Nonoai	Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dulcina	7 ^a
Novo Tiradentes	Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim José da Silva Xavier	20 ^a
Palmitinho	Instituto Estadual de Educação 22 de Maio	20 ^a
Pinhal	Escola Estadual de Ensino Médio Angelo Beltramin	20 ^a
Pinheirinho do Vale	Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas	20 ^a
Planalto	Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sy Gre	20 ^a
	Instituto Estadual de Educação Padre Vitório	
Rio dos Índios	Escola Estadual de Ensino Médio Romano Padoan	7 ^a
Rodeio Bonito	Escola Estadual de Ensino Médio Danilo Irineu Daris	20 ^a
Seberi	Instituto Estadual de Educação Madre Tereza	20 ^a
Taquaruçu do Sul	Escola Estadual de Educação Básica José Zanatta	20 ^a
Trindade do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Zenir Ghizzi da Silva	39 ^a
Vicente Dutra	Escola Estadual de Educação Básica 14 de Maio	20 ^a
Vista Alegre	Escola Estadual de Educação Básica Pe. Abílio de Marcos Sponchiado	20 ^a

Fonte: Censo Escolar/INEP.

¹² A 20^a Coordenadoria Regional de Educação é sediada em Palmeira das Missões, responsável por 18 municípios, que contemplam 21 escolas estaduais de educação básica/ensino médio na região do MAU.

A 7^a Coordenadoria Regional de Educação é sediada em Passo Fundo, responsável por 3 municípios, cada um com uma escola estadual de ensino médio.

A 39^a Coordenadoria Regional de Educação é sediada em Carazinho, responsável por 1 município, com 1 escola estadual de ensino médio.

Ressaltamos que, no Rio Grande do Sul, cerca de 70% dos municípios têm apenas uma escola de ensino médio. Na região do Médio Alto Uruguai este número é maior, alcançando a margem de 81%, já que somente 2 municípios da região contam com mais de uma escola estadual de oferta de ensino médio. Frederico Westphalen, maior cidade da região, conta com 3 escolas, e Planalto, conta com duas, sendo uma delas, escola de ensino médio indígena.

Ressaltamos que os critérios de organização espacial da educação pública estadual não dialogam com os critérios da abrangência territorial regional, o que dificulta a análise de uma identidade territorial pelo conjunto de municípios associados ao CODEMAU.

No Quadro 7, apresentamos uma lista com os municípios de origem de cada cidade que compõe atualmente a região do MAU, pois nos históricos, a localização das escolas é remetida a outros municípios (suas cidades de origem).

Quadro 7 – Cidades atuais do Médio Alto Uruguai e municípios de origem

Município	Município de origem
Alpestre	Iraí
Ametista do Sul	Planalto, Iraí e Rodeio Bonito
Caçara	Frederico Westphalen
Cristal do Sul	Rodeio Bonito e Seberi
Dois Irmãos das Missões	Erval Seco
Erval Seco	Seberi, Palmeira das Missões e Tenente Portela
Frederico Westphalen	Palmeira das Missões e Iraí
Gramado dos Loureiros	Nonoai
Iraí	Palmeira das Missões
Nonoai	Sarandi e Iraí
Novo Tiradentes	Rodeio Bonito
Palmitinho	Frederico Westphalen
Pinhal	Palmeira das Missões, Rodeio Bonito e Seberi
Pinheirinho do Vale	Palmitinho
Planalto	Iraí e Nonoai
Rio dos Índios	Nonoai
Rodeio Bonito	Palmeira das Missões, Seberi e Iraí
Seberi	Palmeira das Missões
Taquaruçu do Sul	Frederico Westphalen
Trindade do Sul	Nonoai e Liberato Salzano
Vicente Dutra	Frederico Westphalen
Vista Alegre	Frederico Westphalen e Palmitinho

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.

6.2.1 Estudos das Fichas de Cadastro de Escolas

O estudo dos documentos do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, apontou que o único registro histórico da composição das escolas, estava disposto através das Fichas de Cadastro de Escolas, disponibilizadas para acesso, pesquisa e divulgação, pelo Núcleo de Documentação e Cadastro do CEED.

Por meio do estudo das Fichas de Cadastro de Escolas, buscamos construir um histórico, com as principais informações sobre as escolas, que oferecem ensino médio, na região. Para isso, identificamos as alterações nas denominações das escolas, as etapas de ensino mantidas, além dos principais assentamentos registrados nas fichas, sobre a vida das escolas.

6.2.1.1 Alpestre – Escola Estadual de Educação Básica Cristo Redentor

A criação da escola ocorreu em 1955, por meio do Decreto nº 6.267, com a instituição da 1ª a 4ª Série (Ensino Primário, à época), denominada Grupo Escolar Cristo Redentor.

Em 1969, foi instituído o Ginásio Estadual (5ª a 8ª Série), e em 1975 teve início a escolarização para a etapa do ensino médio. Unificados em 1978, passaram a designar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Cristo Redentor.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, como Escola Estadual de Educação Básica Cristo Redentor.

No Quadro 8, as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 8 – Graus de ensino da E. E. E. B. Cristo Redentor – Alpestre

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
Grupo Escolar (1ª a 4ª Série)		6.267/1955		
Ginásio Estadual (5ª a 8ª Série)	92/1969	19.739/1969		
Ensino médio	1.094/1975	24.329/1975	284/1978	7.780/1978

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 9, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 9 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. Cristo Redentor – Alpestre

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Cria o Grupo Escolar Cristo Redentor			6.267/1955
Passa à denominação de Ginásio Estadual Cristo Redentor. Funcionará no prédio do Grupo Escolar Cristo Redentor. Aprovação do Regimento	92/1969		
Validação de estudos supletivo – 3 e 4ª série	540/1974		18.808/1967
Reorganização através da unificação do Grupo Escolar Cristo Redentor com o Ginásio Estadual			27.649/1978
Aprovação do Regimento		7.780/1978	
No mesmo prédio funciona a Escola Estadual de 1º Grau Cristo Redentor	842/1979		
Denomina a escola como Escola Estadual de 2º grau Alpestre			842/1979
Unifica a Escola Estadual de 1º Grau com a Escola Estadual de 2º Grau Alpestre. Aprova Regimento			529/1985
Altera a designação			130/2000
Aprovado Ensino Fundamental na modalidade EJA, com vigência a partir do ano letivo de 2003	520/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

Entre a criação da escola, em 1955, e a instituição do ensino médio, em 1975, passaram-se 20 anos.

6.2.1.2 Ametista do Sul – Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel

A criação da escola ocorreu em 1958, por meio do Decreto nº 8.574, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época), inicialmente situada no território de Planalto, na localidade de Ametista do Sul.

Em 1978, passou a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau São Gabriel.

A denominação atual, Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel, foi designada a partir de 2000.

No Quadro 10, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 10 – Graus de ensino da E. E. E. M. São Gabriel – Ametista do Sul

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		8.574/1958		
6ª Série			25/1973	
7ª Série			330/1973	8.891/1974
8ª Série			1.096/1974	534/1975
Jardim de Infância NB			1.778/1994	
Ensino médio	850/1999	39.906/1999		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 11, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 11 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. São Gabriel – Ametista do Sul

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Validação do ensino supletivo	540/1974		
Reorganiza a escola que passará a ser Escola Estadual de 1º Grau São Gabriel			26.602/1978
Pedido de transformação em escola de 1º e 2º grau (Parecer contrário)	1.292/1988		
Pedido de transformação em escola de 1º e 2º grau (Parecer contrário)	940/1990		
Pedido de transformação em escola de 1º e 2º grau (Em diligência)	1.372/1993		
Pedido de transformação em escola de 1º e 2º grau (Parecer contrário)	1.752/1993		
Transforma e designa o estabelecimento de ensino médio	850/1999		39.906/1999
Autoriza o funcionamento do ensino médio na escola	127/2000		
Aprovado Ensino Fundamental na modalidade EJA, com vigência a partir do ano letivo de 2003	592/2003		
Aprovado Ensino Médio na modalidade EJA	466/2009		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

Entre a criação da escola e a instituição do ensino médio, passaram-se 41 anos. O pedido de transformação de escola de 1º grau para 2º grau teve início em 1988, com Pareceres contrários até 1999. Mais de uma década depois, o estabelecimento do ensino médio foi aprovado.

6.2.1.3 Caiçara – Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro

A criação da escola ocorreu em 1975, por meio do Decreto nº 24.329, com a instituição do 2º Grau, denominada Escola Estadual de 2º Grau 20 de Setembro.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro.

No Quadro 12, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 12 – Graus de ensino da E. E. E. M. 20 de Setembro – Caiçara

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
Ensino médio	1.094/1975	24.329/1975	214/1981	20.370/1981

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 13, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 13 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. 20 de Setembro – Caiçara

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Aprovação do Regimento		20.370/1981	
Denominação	512/1984		
Alteração de designação			130/2000
Aprova o Regimento Escolar com indicativos para o ensino médio na escola	583/2003		
Aprova o regimento escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA. Currículo organizado por totalidade na modalidade EJA	258/2007		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A escola 20 de Setembro é uma escola estadual específica de ensino médio, com 49 anos de história.

6.2.1.4 Cristal do Sul – Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Huppes

A criação da escola ocorreu em 1961, por meio do Decreto nº 12.241, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente situada no território

de Rodeio Bonito, na localidade de “Linha Seca”, denominava-se Escola Rural de Linha Seca.

Em 1980, houve a reorganização da escola, com a designação de Escola Estadual de 1º Grau Mathias Balduino Huppés.

No Quadro 14, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 14 – Graus de ensino da E. E. E. M. Mathias Balduino Huppés – Cristal do Sul

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		12.241/1961		
6ª Série			468/1976	1.264/1977
7ª Série			619/1977	21.736/1977
8ª Série			619/1977	21.736/1944
Ensino médio		43.611/2005		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 15, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 15 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Mathias Balduino Huppés – Cristal do Sul

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reorganização com a designação de Escola Estadual de 1º Grau			13.422/1980
Aprova projeto de oferta experimental de ensino médio. Autoriza por 3 anos o funcionamento do ensino médio na escola	640/2001		
Cria conjuntos educacionais de ensino médio para oferta experimental de ensino médio, pelo prazo de 3 anos. A escola inserida foi a Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Huppés, de Cristal do Sul, e a escola-base foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Eugênio Korsack, de Lajeado do Bugre			41.536/2002
Aprovado Ensino Fundamental na modalidade EJA	1.287/2003		
Manifesta-se sobre o Plano de Expansão de Oferta de vagas para o Ensino Médio na rede pública estadual para 2004 (Em diligência)	1.411/2003		
Manifesta-se favorável à criação de escolas estaduais de ensino médio e à transformação de escolas estaduais de ensino fundamental em escolas estaduais de ensino médio, cujas propostas integram o Plano de Expansão da oferta de vagas do Ensino Médio da rede pública estadual para 2004	674/2004		

Transforma a Escola de Ensino Fundamental em Escola de Ensino Médio			43.611/2005
Credencia a Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Hupples, em Cristal do Sul, para a oferta do ensino médio. Autoriza o funcionamento desse curso, nessa escola	190/2006		
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA. Currículo organizado por totalidade na modalidade EJA	328/2007		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio ocorreu em 2005, 44 anos depois da criação da escola.

Em 2001, foi aprovado o projeto de oferta experimental de ensino médio, autorizado por 3 anos. A escola inserida foi a Escola Mathias Balduino Hupples, de Cristal do Sul, e a escola-base foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Eugênio Korsack, de Lajeado do Bugre.

Em 2004, o Parecer foi favorável para a criação de escolas estaduais de ensino médio e à transformação de escolas estaduais de ensino fundamental em escolas estaduais de ensino médio, sendo a escola transformada em, 2005, em escola de ensino médio, designada como Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Hupples.

6.2.1.5 Dois Irmãos das Missões – Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves

A criação da escola ocorreu em 1983, por meio do Decreto nº 31.057, com a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Bento Gonçalves, localizada inicialmente em Erval Seco, no Distrito de Dois Irmãos das Missões.

Em 1999, a escola foi transformada em estabelecimento de ensino médio, sendo denominada como Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves.

No Quadro 16, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 16 – Graus de ensino da E. E. E. M. Bento Gonçalves – Dois Irmãos das Missões

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1º Grau	1.099/1982	31.057/1983		4.982/1983
Ensino médio	850/1999	39.906/1999		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 17, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 17 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Bento Gonçalves – Dois Irmãos das Missões

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Criação e autorização para o funcionamento de uma Escola Estadual de 1º Grau, a ser designada conforme o disposto no inciso I, art. 2º, da Resolução CEED 111/1974, no Distrito de Dois Irmãos, Erval Seco	1.099/1982		
Denominação como Escola Estadual de 1º Grau Bento Gonçalves		10.464/1985	
Transforma e designa estabelecimento de ensino médio			39.906/1999
Autoriza o funcionamento do ensino médio na escola	130/2000		
Constata irregularidades na escola e determina providências	102/2001		
Considera cumpridas as providências	959/2002		
Aprova o regimento escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA	1.163/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

Ensino médio instituído 16 anos mais tarde da criação da escola, com Pareceres requerendo providências, para posterior aprovação de transformação em escola de 2º grau.

6.2.1.6 Erval Seco – Escola Estadual de Ensino Médio Olívia de Paula Falcão

A criação da escola ocorreu em 1955, por meio do Decreto nº 6.564, com a denominação de Grupo Escolar Olívia de Paula Falcão.

Em 1978, houve a unificação do Grupo Escolar Olívia de Paula Falcão e da Escola Estadual de 2º Grau, resultando na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Olívia de

Paula Falcão, a escola passou a designar-se, a partir de 2000, como Escola Estadual de Ensino Médio Olívia de Paula Falcão.

No Quadro 18, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 18 – Graus de ensino da E. E. E. M. Olívia de Paula Falcão – Erval Seco

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		6.564/1955		
6ª Série			1.111/1974	567/1975
7ª Série			1.109/1975	2.239/1976
8ª Série			1.109/1975	2.239/1976
Ensino médio			768/1979	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 19, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 19 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Olívia de Paula Falcão – Erval Seco

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Validação de estudos supletivos	540/1974		
Denominação			19.309/1968
Pedido de autorização de funcionamento da habilitação de Contabilidade (Em diligência)	198/1978		
Necessidade de reexame da proposta nos termos do parecer	67/1979		
Unifica o Grupo Escolar Olívia de Paula Falcão e a Escola Estadual de 2º Grau, o estabelecimento resultante da unificação passará a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Olívia de Paula Falcão			27.919/1978
Regimento aprovado		2.475/1979	
Altera a designação			130/2000
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Fundamental na modalidade EJA	145/2003		
Credencia a escola para oferta de educação infantil na faixa etária de 5 anos e 9 meses a 6 anos. Autoriza o funcionamento de educação infantil para essa faixa etária, nesta escola	486/2003		
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA	535/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 24 anos depois da criação da escola.

6.2.1.7 Frederico Westphalen – Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju

A criação da escola ocorreu em 1935, por meio do Decreto nº 5.895, com instrução de 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época), e em 1983 foi transformada em escola de 1º grau, com a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Sepé Tiaraju.

Em 1996, a escola é transformada em 1º e 2º graus, denominando-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sepé Tiaraju, passando a designar-se, a partir de 2000, como Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju.

No Quadro 20, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 20 – Graus de ensino da E. E. E. B. Sepé Tiaraju – Frederico Westphalen

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		5.895/1935		
6ª Série			1.045/1982	29.516/1982
7ª Série			612/1983	54.905/1983
8ª Série			612/1983	54.905/1983
Classe Especial				26.404/1982
Jardim de Infância NB				45.859/1983
Ensino médio		37.164/1997	474/1997	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 21, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 21 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. Sepé Tiaraju – Frederico Westphalen

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reclassificação			19.818/1969
Reorganização e denominação			27.359/1981
Transformação do estabelecimento em escola de 1º grau	612/1983		
Transformação da E. E. de 1º Grau em E. E. de 1º e 2º Grau	1.440/1996		37.164/1997
Aprova regimento a ser outorgado a escolas estaduais de 1º e 2º graus transformadas ou criadas e que integral o Plano de Expansão do Ensino Público Estadual 1996/1997	423/1997		
Autoriza o funcionamento do ensino de 2º grau na E. E. de 1º e 2º Graus Sepé Tiaraju e aprova as Bases Curriculares	474/1997		
Autoriza a escola a adotar o Regimento Escolar aprovado pelo Parecer CEED 423/97, devendo		142/1997	

permanecer em vigor até a aprovação de proposta de regimento individualizado			
Considera aprovado o Regimento Escolar – Educação Básica na escola	592/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 62 anos depois da criação da escola.

6.2.1.8 Frederico Westphalen – Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli

A criação da escola ocorreu em 1971, por meio do Decreto nº 20.967, com a denominação de Grupo Escolar da Sede.

Em 1962, teve início o Ginásio Estadual Cardeal Roncalli, com Regimento aprovado, com currículo proposto incluindo práticas de cunho vocacional.

Em 1980 unifica-se o Grupo Escolar da Sede com o Ginásio Estadual Cardeal Roncalli, que passa a designar-se Escola Estadual de 1º Grau Cardeal Roncalli.

No Quadro 22, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 22 – Graus de ensino da E. E. E. M. Cardeal Roncalli – Frederico Westphalen

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 4ª Série (Ensino Primário)		20.967/1971		
5ª a 8ª Série (Ensino Ginasial)		13.331/1962		
Jardim de infância NB			4.135/1988	
Supletivo de 1º Grau			585/1993	58.710/1984
Curso Supletivo de 1º grau – Ciclo Final			506/1997	
Ensino médio	75/2010			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 23, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 23 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Cardeal Roncalli – Frederico Westphalen

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Regimento aprovado. O currículo proposto inclui práticas de cunho vocacional para o Grupo Escolar da Sede	99/1971		
Denominação			15.829/1963

Aprova novo plano de curso supletivo de educação geral em nível de 1º grau	729/1997		
Autorização de funcionamento do Grupo Escolar			15.350/1979
Unifica, com vigência a partir de 1980, o Grupo Escolar da Sede com o Ginásio Estadual Cardeal Roncalli, que passam a designar-se Escola Estadual de 1º Grau Cardeal Roncalli			4.208/1980
Autoriza a expansão da experiência dos estudos contínuos nas duas séries iniciais do ensino de 1º grau e valida os estudos realizados em 1985	142/1986		
Aprova Base Curricular, adaptada à Resolução 189/87, do Curso Supletivo em nível no ensino de 1º grau	1.050/1988		
Pedido de transformação em escola de 1º e 2º grau (Parecer contrário)	1.100/1991		
Autoriza a Escola Estadual de 1º Grau a desenvolver, pelo prazo de 5 anos, o curso de Suplência de 1º Grau – Ciclo Final. Aprova o Regimento e Base Curricular	506/1997		
Considera aprovado o Regimento Escolar – Educação Infantil faixa etária de 5 a 6 anos, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental na modalidade EJA, na escola	890/2009		
Manifesta-se favorável à proposta de ampliação da oferta de vagas de ensino médio na escola, integrante do Plano de Expansão da oferta de vagas do ensino médio da rede pública estadual para 2010	75/2010		
Transforma e designa como Escola Estadual de Ensino Médio a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cardeal Roncalli			47.136/2010
Credencia a escola para a oferta de ensino médio, autoriza o funcionamento deste curso e determina providências	305/2011		
Informa o início das atividades letivas do curso de Ensino Médio Politécnico no dia 27/02/2012		39/2012	
Considera cumpridas as providências estabelecidas no Parecer 305/2011	450/2012		
Aprova o Regimento Escolar Parcial para o Ensino Fundamental na modalidade EJA, com vigência a partir do ano letivo de 2012	95/2023		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

Em 1991 houve o pedido de transformação em escola de 1º e 2º grau, com Parecer contrário. O Parecer favorável à proposta de ampliação da oferta de vagas de ensino médio na escola, integrante do Plano de Expansão da oferta de vagas do ensino médio da rede pública estadual veio em 2010, transformando e designando como Escola Estadual de Ensino Médio a então Escola Estadual de Ensino Fundamental Cardeal Roncalli.

A instituição do ensino médio se deu 39 anos depois da criação da escola, depois de cumpridas as providências determinadas.

6.2.1.9 Frederico Westphalen – Escola Estadual Técnica José Cañellas

A criação da escola ocorreu em 1965, por meio do Parecer nº 7/1965, tornando-se o Colégio Comercial de Frederico Westphalen, que ministraria curso de 2º ciclo.

Em 1973, no Colégio Comercial José Cañellas foram habilitados cursos de Contabilidade, Secretariado, Assistente de Administração, Auxiliar de Contabilidade e Auxiliar de Escritório.

Em 1978, foi reorganizado o Colégio, que passou a denominar-se Escola Estadual de 2º Grau José Cañellas.

A partir de 2002, foram credenciados Cursos Técnicos em Contabilidade, Enfermagem, Administração, em Secretariado e em Turismo e Hospitalidade, este último descontinuado.

Na listagem de atos legais da escola, disponível na sequência, apresenta-se o histórico da escola, que em sua última denominação, passou a ser Escola Estadual Técnica José Cañellas.

No Quadro 24, apresentamos o registro de atos legais da escola, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 24 – Atos legais da escola da E. E. Técnica José Cañellas – Frederico Westphalen

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Criação de Colégio Comercial que ministrará curso de 2º ciclo, com funcionamento a partir do ano letivo de 1965	7/1965		
Parecer favorável à formalização da criação do Colégio Comercial de Frederico Westphalen, bem como Regimento proposto	163/1967		
É denominado José Cañellas o Colégio Comercial de Frederico Westphalen			20.192/1970
Implantação da reforma do ensino de 2º grau. Autorização das habilitações de Magistério no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, e das habilitações em Contabilidade, Secretariado, Assistente de Administração, Auxiliar de Contabilidade e Auxiliar de Escritório no Colégio Comercial José Cañellas	251/1973		
Face o parecer 251/73, autoriza o funcionamento das habilitações plenas de Contabilidade, Secretariado e Assistente de Administração, bem como das parciais de Auxiliar de Contabilidade e Auxiliar de Escritório. Aprova o Plano Pedagógico para as habilitações citadas			6.096/1974

Autoriza a extensão do Colégio Comercial José Cañellas de Frederico Westphalen para o município de Planalto	194/1974		
Autoriza as habilitações de Contabilidade, Secretariado, Assistente de Administração, Auxiliar de Contabilidade e Auxiliar de Escritório na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, em regime de intercomplementaridade com o Colégio Comercial José Cañellas	951/1974		
Situação irregular de funcionamento da habilitação de Magistério no Colégio Comercial Estadual José Cañellas e na escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, solução na forma do parecer	725/1975		
Autorização para funcionamento da escola normal de 2º grau no município de Planalto, com as habilitações de Contabilidade e Auxiliar de Escritório, com providências (Em face da criação, foi declarada extinta a extensão do Colégio Comercial José Cañellas)	108/1976		
Fica reorganizado o Colégio Comercial Estadual José Cañellas, o qual passará a ser Escola Estadual de 2º Grau José Cañellas			26.631/1978
Aprova o Regimento reformulado da escola, que mantém as habilitações dos cursos mencionados			2.469/1979
Pedido de reconhecimento da escola, concessão de prazo até 31/05/1981 para superar deficiências impeditivas de reconhecimento	14/1980		
Mudança de sede da escola, da Rua do Comércio, 288, para a Rua Assis Brasil, 1000	76/1983		
Autoriza a mudança da sede			1.633/1983
Reconhecimento da escola, providências cumpridas	80/83		
Reconhece a Escola Estadual de 2º Grau José Cañellas, com as habilitações de Contabilidade e Auxiliar de Contabilidade, suspendendo a autorização de funcionamento das habilitações de Secretariado, Assistente de Administração e Auxiliar de Escritório			2.437/1983
Autoriza o funcionamento até 31/12/1995 do curso supletivo de educação geral em nível de ensino de 2º grau e aprova plano de curso	1.574/1994		
Altera a designação da escola sob a jurisdição da 20ª CRE, sediada em Palmeira das Missões		130/2000	
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Contabilidade – Área da Gestão, autoriza o funcionamento do curso e aprova Regimento Escolar e Plano do Curso	1.088/2002		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico de Enfermagem – Área da Saúde, autoriza o funcionamento do curso e aprova Regimento Escolar e Plano do Curso	179/2003		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Administração – Área da Gestão, autoriza o funcionamento do curso e aprova Regimento Escolar e Plano do Curso	216/2003		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Secretariado – Área da Gestão, autoriza o funcionamento do curso e aprova Regimento Escolar e Plano do Curso	369/2003		
Credencia, por 3 anos, em caráter experimental, a escola para a oferta do Curso Técnico em Turismo	460/2009		

e Hospitalidade – eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer. Aprova o plano do curso e autoriza o funcionamento, requer providências			
Informa que o Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade iniciou no dia 1º de março de 2010		146/2010	
Considera cumpridas as providências do parecer 460/2009	321/2010		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Enfermagem – eixo tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança, como readequação do Curso Técnico em Enfermagem, cujo funcionamento foi autorizado pelo Parecer CEED 179/2003. Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento. Aprova o Regimento Escolar Parcial para a Educação Profissional. Determina providências	744/2011		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Contabilidade – eixo tecnológico Gestão e Negócios, como readequação do Curso Técnico em Contabilidade, cujo funcionamento foi autorizado pelo Parecer CEED 1.088/2002. Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento. Determina providências	745/2011		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Secretariado – eixo tecnológico Gestão e Negócios, como readequação do Curso Técnico em Secretariado, cujo funcionamento foi autorizado pelo Parecer CEED 369/2003. Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento. Determina providências	746/2011		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Administração – eixo tecnológico Gestão e Negócios, como readequação do Curso Técnico em Administração, cujo funcionamento foi autorizado pelo Parecer CEED 216/2003. Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento. Determina providências	747/2011		
Torna sem efeitos os pareceres 744, 745, 746 e 747	609/2012		
Recredencia, por 5 anos, a escola para a oferta dos Cursos Técnicos em Contabilidade, Técnico em Administração, Técnico em Secretariado – eixo tecnológico Gestão e Negócios, e do Curso Técnico em Enfermagem – eixo tecnológico Ambiente e Saúde	47/2013		
Descredencia a oferta do Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade	646/2014		
Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Contabilidade – eixo tecnológico Gestão e Negócios, por readequação do Curso Técnico em Contabilidade, autorizado pelo Parecer CEED 1.088/2002. Aprova o Regimento Escolar da Educação Profissional, determina providências	744/2014		
Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Enfermagem – eixo tecnológico Ambiente e Saúde, por readequação do Curso Técnico em Enfermagem, autorizado pelo Parecer CEED 179/2003. Aprova o Regimento Escolar da Educação Profissional, determina providências	745/2014		

<p>Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Administração – eixo tecnológico Gestão e Negócios, por readequação do Curso Técnico em Administração, autorizado pelo Parecer CEED 216/2003. Aprova o Regimento Escolar da Educação Profissional, determina providências</p>	746/2014		
<p>Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Secretariado – eixo tecnológico Gestão e Negócios, por readequação do Curso Técnico em Secretariado, autorizado pelo Parecer CEED 369/2003. Aprova o Regimento Escolar da Educação Profissional, determina providências</p>	747/2014		
<p>Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Administração – eixo tecnológico Gestão e Negócios, desenvolvido de forma subsequente na modalidade presencial, por readequação do Curso Técnico em Administração, autorizado pelo Parecer CEED 746/2014</p>	525/2016		
<p>Recredencia, por 5 anos, a contar de 1º de janeiro de 2024, a escola para oferta do Curso Técnico em Enfermagem – eixo tecnológico Ambiente e Saúde, desenvolvido presencialmente, de forma concomitante e subsequente. Aprova o Projeto Pedagógico do curso e autoriza o funcionamento deste, por readequação do Curso Técnico em Enfermagem, autorizado pelo Parecer CEED 745/2014. Aprova o regimento escolar para educação profissional. Considera válidos os estudos do Curso Técnico em Enfermagem – eixo tecnológico Ambiente e Saúde, desenvolvido presencialmente e de forma concomitante e subsequente, realizado nos anos 2018 a 2023. Determina providências</p>	396/2024		
<p>Recredencia, por 5 anos, a escola para oferta do Curso Técnico em Administração – eixo tecnológico Gestão e Negócios, desenvolvido presencialmente, de forma concomitante e subsequente. Aprova o Projeto Pedagógico do curso e autoriza o funcionamento deste, por readequação do Curso Técnico em Administração, autorizado pelo Parecer CEED 746/2014. Aprova o regimento escolar para educação profissional. Considera válidos os estudos do Curso Técnico em Administração – eixo tecnológico Gestão e Negócios, desenvolvido presencialmente e de forma concomitante e subsequente, realizado nos anos 2018 a 2023 e no 1º semestre de 2024. Considera cumprida a providência disposta no Parecer CEED 746/2014</p>	538/2024		
<p>Recredencia, por 5 anos, a escola para oferta do Curso Técnico em Contabilidade – eixo tecnológico Gestão e Negócios, desenvolvido presencialmente, de forma concomitante e subsequente. Aprova o Projeto Pedagógico do curso e autoriza o funcionamento deste, por readequação do Curso Técnico em Contabilidade, autorizado pelo Parecer CEED 744/2014. Considera válidos os estudos do Curso Técnico em Contabilidade – eixo tecnológico</p>	539/2024		

Gestão e Negócios, desenvolvido presencialmente, de forma concomitante e subsequente, realizados nos anos 2018 a 2023 e no 1º semestre de 2024. Considera cumprida a providência disposta no Parecer CEED 744/2014			
--	--	--	--

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A escola é referência regional no oferecimento de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais ao ensino médio.

6.2.1.10 Gramado dos Loureiros – Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani

A criação da escola ocorreu em 1958, por meio do Decreto nº 9.721, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época).

Em 1996, ocorreu a extensão do ensino de 2º grau da E. E. de 1º e 2º Grau Maria Dulcina, de Nonoai, à E. E. de 1º Grau Adolfo Giordani, de Gramado dos Loureiros, pelo prazo de 5 anos.

Somente em 1999 foi autorizado o funcionamento do ensino médio na escola, ano em que, a escola passou a designar-se como Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani.

No Quadro 25, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 25 – Graus de ensino da E. E. E. M. Adolfo Giordani – Gramado dos Loureiros

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		9.721/1958		
6ª Série			26/1972	9.060/1974
7ª Série			27/1973	9.060/1974
8ª Série			261/1974	9.060/1974
Ensino médio	292/2000			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 26, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 26 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Adolfo Giordani – Gramado dos Loureiros

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reorganiza a escola que passará a ser Escola Estadual de 1º Grau			26.642/1978
Alteração de denominação			1.366/1993
Extensão do ensino de 2º grau da E. E. de 1º e 2º Grau Maria Dulcina, de Nonoai, à E. E. de 1º Grau Adolfo Giordani, de Gramado dos Loureiros, pelo prazo de 5 anos	620/1996		
Autoriza o funcionamento do ensino médio na escola	292/2000		39.906/1999
Aprovado o Ensino Médio na modalidade EJA, com vigência a partir do ano letivo de 2002	776/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 42 anos depois da criação da escola.

6.2.1.11 Iraí – Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay

A criação da escola ocorreu em 1934, por meio do Decreto nº 5.605, com a instituição da 1ª a 4ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Estadual Visconde de Taunay – 1ª a 4ª Série.

Em 2005, houve a unificação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Taunay, com o Instituto Estadual de Educação Iraí, que passou a designar-se Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay.

Em 2006, é aprovado o Regimento Escolar para o Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação.

A partir de 2010, foi credenciada na escola a oferta do Curso Técnico em Contabilidade.

No Quadro 27, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 27 – Graus de ensino do I. E. E Visconde de Taunay – Iraí

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 4ª Série (Ensino Primário)		5.605/1934		
Jardim de Infância NA			882/1994	
Jardim de Infância NB				6.690/1989
Ensino médio				26.593/1978
Curso Técnico em Contabilidade	781/2010			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 28, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 28 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. E. E Visconde de Taunay – Iraí

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reorganização da escola			23.748/1982
Alteração de designação			66/2001
Considera aprovado Regimento Escolar – Educação Infantil na faixa etária de 4 a 6 anos, Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série e Ensino Fundamental na modalidade EJA	992/2003		
Unifica a Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Taunay, reorganizada pela Portaria 20.881/1979, alterada a designação pela Portaria 86/2001 e considerando aprovado o Regimento Escolar pelo Parecer CEED 992/2003, com o Instituto Estadual de Educação Iraí, reorganizado pelo Decreto 26.593/1978, alterada a designação pelo Ato SE 130/2000, que passam a designar-se e denominar-se Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay, em Iraí, sob a jurisdição da 20ª CRE, sediada em Palmeira das Missões	173/2005		
Aprova o Regimento Escolar para o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay. Aprova Plano de Estudos do Curso Normal para a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Aprova Plano de Estudos para docentes atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	346/2006		
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação	346/2006		
Credencia a escola para a ampliação de séries do ensino fundamental. Autoriza o funcionamento de 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. Aprova o Regimento Escolar disciplinando a Educação Infantil a partir de 4 anos de idade e de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, de oito anos de duração, bem como a modalidade de Educação Especial	80/2007		
Aprova o Regimento Escolar do Curso Normal, com vigência a partir do ano letivo de 2009. Aprova os Planos de Estudos do Curso Normal e do Curso Normal – Aproveitamento de Estudos	304/2009		
Credencia a escola para oferta do Curso Técnico em Contabilidade – eixo tecnológico Gestão e Negócios, como readequação do Curso Técnico em Contabilidade autorizado pelo Parecer CEED 86/2003. Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento deste Curso, nos termos da Resolução CEED 303/2009. Aprova o Regimento Escolar parcial para a Educação Profissional	781/2010		
Aprova Regimento Escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA	291/2013		
Credencia, por 3 anos, a escola para oferta do Curso Técnico em Contabilidade – eixo tecnológico	647/2014		

Gestão e Negócios, desenvolvido de forma integrada ao Ensino Médio			
Aprova o Regimento Escolar e os Planos de Estudos para o Curso Normal e para o Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, ambos com vigência a partir do início do ano letivo de 2012	811/2014		
Descredencia a escola para a oferta da educação infantil na faixa etária de 4 e 5 anos, cessada por decisão da Mantenedora no final do ano letivo de 2011	733/2015		
Recredencia, por 5 anos, a escola para a oferta do Curso Técnico em Contabilidade, desenvolvido de forma subsequente na modalidade presencial. Aprova o Plano de Curso e autoriza o funcionamento desse Curso, por readequação do Curso Técnico em Contabilidade, autorizado pelo Parecer CEED 781/2010. Aprova o Regimento Escolar Parcial para a Educação Profissional	497/2019		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 44 anos depois da criação da escola.

6.2.1.12 Nonoai – Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dulcina

A criação da escola ocorreu em 1930, por meio do Decreto nº 4.495, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Grupo Escolar Maria Dulcina. Em 1978, houve a reorganização e unificação do Grupo Escolar Maria Dulcina e do Ginásio Estadual, transformando-os na Escola Estadual de 1º Grau Maria Dulcina.

Em 1988 a escola foi transformada em 1º e 2º grau, denominando-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Dulcina.

Em 1996, houve a extensão do ensino de 2º grau da Escola Maria Dulcina, de Nonoai para a Escola de 1º Grau Adolfo Giordani, de Gramado dos Loureiros, pelo prazo de 5 anos.

A partir de 2000, a escola passou a designar-se Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dulcina.

No Quadro 29, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 29 – Graus de ensino da E. E. E. M. Maria Dulcina – Nonoai

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		4.495/1930		
Jardim de Infância NA				2.562A/1988
Jardim de Infância NB				2.562A/1988
Ensino médio			619/1988	8.416/1988

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 30, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 30 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Maria Dulcina – Nonoai

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Denominação da escola			20.968/1971
Reorganiza e unifica o Grupo Escolar Maria Dulcina e o Ginásio Estadual para Escola Estadual de 1º Grau Maria Dulcina			27.646/1978
Transforma em escola de 1º e 2º grau	345/1988		
Valida os estudos realizados de 12/05/1988 a 13/07/1988, pelos alunos da 1ª Série do ensino de 2º Grau	1.199/1988		
Parecer contrário, não autorizando a habilitação e funcionamento de Magistério de 1ª a 4ª série	915/1990		
Extensão do ensino de 2º Grau da E. E. de 1º e 2º Grau Maria Dulcina, de Nonoai, à E. E. de 1º Grau Adolfo Giordani, de Gramado dos Loureiros, pelo prazo de 5 anos	620/1996		
Altera a designação da escola			264/2000
Aprovado o Ensino Médio na modalidade EJA	634/2003		
Institui o Programa de Educação em Tempo Integral no ensino médio da escola			54.665/2019

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

Esta é a escola mais antiga vigente na região do Médio Alto Uruguai, criada em 1930, portanto, com 94 anos de história.

A instituição do ensino médio se deu 58 anos depois da criação da escola.

6.2.1.13 Novo Tiradentes – Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim José da Silva Xavier

A criação da escola ocorreu em 1967, por meio do Decreto nº 18.400, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Estadual de 1º Grau Joaquim José da Silva Xavier.

Em 2001, aprova-se o projeto de oferta experimental de ensino médio pelo período de 3 anos, e em 2005, transforma a escola em Escola Estadual de Ensino Médio.

No Quadro 31, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 31 – Graus de ensino da E. E. E. M. Joaquim José da Silva Xavier – Novo Tiradentes

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)	291/1966	18.400/1967		
6ª Série			1.090/1974	
7ª Série			255/1976	
8ª Série			255/1976	
Jardim de Infância NB			872/1995	
Oferta experimental de ens. médio	640/2001			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 32, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 32 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Joaquim José da Silva Xavier – Novo Tiradentes

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Aprova projeto de oferta experimental de ensino médio da SE. Autoriza, pelo prazo de 3 anos, o funcionamento do ensino médio na escola	640/2001		
Cria Conjuntos Educacionais de Ensino Médio para oferta experimental de Ensino Médio, pelo prazo de 3 anos. Escola inserida: Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim José da Silva Xavier, de Novo Tiradentes. Escola-Base: Escola Estadual de Ensino Fundamental Eugênio Korsack, de Lajeado do Bugre			41.536/2002
Aprova o Regimento Escolar para Educação Infantil, na faixa etária de 5 a 6 anos e Ensino Fundamental	615/2003		
Manifesta-se sobre o Plano de Expansão de Oferta de vagas no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de 2004 (em diligência)	1.411/2003		
Manifesta-se favorável à criação de escolas estaduais de ensino médio e transformação de escolas estaduais de ensino fundamental em escolas de ensino médio, cujas propostas integram o Plano de Expansão de Oferta de vagas no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de 2004	674/2004		
Transforma em Escola Estadual de Ensino Médio			43.611/2005
Credencia na escola a oferta de ensino médio. Autoriza o funcionamento	167/2006		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 34 anos depois da criação da escola.

6.2.1.14 Palmitinho – Instituto Estadual de Educação 22 de Maio

A criação da escola ocorreu em 1952, por meio do Decreto nº 2.888, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada de Grupo Escolar da Sede.

Em 1975 instituiu-se os estudos de 2º grau, e em 1978 houve a unificação do Grupo Escolar da Sede e da Escola Estadual de 2º Grau, sob a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º Graus 22 de Maio.

Em 1977, instituiu-se o Curso de Auxiliar de Contabilidade, e em 1979, foi autorizado o funcionamento das habilitações de Magistério (1ª a 4ª Série) e de Auxiliar de Professor de Pré-Escola.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Instituto Estadual de Educação 22 de Maio.

No Quadro 33, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 33 – Graus de ensino do I. E. E. 22 de Maio – Palmitinho

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		2.888/1952		
6ª Série			331/1973	8.743/1974
7ª Série			71/1975	1.530/1975
8ª Série			71/1975	1.530/1975
Ensino médio	1.094/1975	24.329/1975		
Curso de Auxiliar de Contabilidade			43/1977	2.803/1977
Magistério (1ª a 4ª Série)	116/1994			
Curso de Auxiliar de Professor de Pré-Escola	116/1994			
Jardim de Infância	1.041/1994			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 34, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 34 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. E. E. 22 de Maio – Palmitinho

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reclassificado como Grupo Escolar			19.818/1969
Validação de estudos em curso supletivo de 1º Grau Níveis 3 e 4	540/1974		
Reorganização e unificação do Grupo Escolar da Sede e da Escola Estadual de 2º Grau, sob a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º Graus 22 de Maio			29.138/1979
Institui-se o Curso de Auxiliar de Contabilidade			2.803/1977
Aprova o Regimento Escolar da escola de 1º e 2º graus, resultado da unificação, mantendo as 8 séries de ensino de 1º grau e o de 2º grau com a habilitação de Auxiliar de Contabilidade			7.400/1979
Autoriza o funcionamento das habilitações de Magistério de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau e de Auxiliar de Professor de Pré-Escola na escola. Aprova Regimento e Bases Curriculares	116/1994		
Autoriza o funcionamento de classes de Jardim de Infância	1.041/1994		
Declara válidos os estudos realizados a partir de 8 de março de 1999, pelos alunos da Habilitação Magistério 1ª a 4ª Série – Regime Especial Noturno	752/2000		
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA	187/2007		
Aprova o Regimento Escolar para a Educação Básica da escola	357/2007		
Aprova o Regimento Escolar para o Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, com vigência a contar do ano letivo de 2002. Aprova os Planos de Estudos para esses cursos	358/2007		
Alteração de designação Escola Estadual de 1º e 2º Graus para Instituto Estadual de Educação 22 de Maio			130/2000

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 23 anos depois da criação da escola.

6.2.1.15 Pinhal – Escola Estadual de Ensino Médio Angelo Beltramin

A criação da escola ocorreu em 1956, por meio do Decreto nº 7.090, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Rural Ângelo Beltramin, pertencia ao município de Palmeira das Missões, sediada na localidade de Pinhal.

Em 1977, passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Ângelo Beltramin, e em 1988, foi autorizado o ensino de 2º grau, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Ângelo Beltramin.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Ensino Médio Angelo Beltramin.

Em 2011, credencia-se na escola a oferta do Curso Técnico em Edificações, que passa a ser desenvolvido de forma integrada ao ensino médio, em 2014.

No Quadro 35, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 35 – Graus de ensino da E. E. E. M. Angelo Beltramin – Pinhal

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		7.090/1956		
6ª Série			25/1973	
7ª Série			108/1974	
8ª Série			1.109/1974	
Ensino médio			25/1991	825/1991
Curso Técnico em Edificações	748/2011			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 36, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 36 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Angelo Beltramin – Pinhal

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Denominação da escola			21.710/1972
Reorganiza a escola que passará a ser Escola Estadual de 1º Grau Ângelo Beltramin			26.302/1977
Transformação em escola de 1º e 2º graus	1.292/1988		
Alteração de designação da escola			130/2000
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio na modalidade EJA	374/2003		
Credencia a escola para a oferta do Curso Técnico em Edificações – eixo tecnológico Infraestrutura. Aprova o Plano de Curso e autoriza o seu funcionamento. Aprova o Regimento Escolar Parcial para a Educação Profissional	748/2011		
Credencia, por 3 anos, a escola para a oferta do Curso Técnico em Edificações desenvolvido de forma integrada ao ensino médio. Aprova o Plano de Curso e autoriza o seu funcionamento. Aprova o Regimento Escolar para a Educação Profissional Tecnológica integrada ao Ensino Médio	743/2014		
Recredencia, por 5 anos, a escola para a oferta do Curso Técnico em Edificações desenvolvido de forma subsequente na modalidade presencial. Aprova o Plano de Curso e autoriza o seu funcionamento, por readequação do Curso Técnico em Edificações, autorizado pelo Parecer CEED	466/2017		

748/2011. Aprova o Regimento Escolar para a Educação Profissional			
---	--	--	--

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 35 anos depois da criação da escola.

6.2.1.16 Pinheirinho do Vale – Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas

A criação da escola ocorreu em 1959, por meio do Decreto nº 10.111, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Estadual de 1º Grau José Cañellas, pertencia ao município de Palmitinho, sediada na localidade de “Vila Pinheirinho”.

A partir de 1997, foi autorizado o funcionamento do ensino de 2º grau, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Cañellas.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas.

No Quadro 37, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 37 – Graus de ensino da E. E. E. B. José Cañellas – Pinheirinho do Vale

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		10.111/1959		
6ª Série			600/1977	23.280/1977
7ª Série			15/1979	3.172/1979
8ª Série			15/1979	
Jardim de Infância NB				22.822/1986
Jardim de Infância NA			1.689/1994	
Ensino médio		37.164/1997	450/1997	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 38, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 38 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. José Cañellas – Pinheirinho do Vale

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reclassificação e pedido de autorização de funcionamento de 7ª e 8ª série			19.818/1969
Transformação da E. E. de 1º Grau em E. E. de 1º e 2º Graus José Cañellas	1.440/1996		

Autoriza o funcionamento do ensino de 2º Grau. Aprova a Base Curricular	450/1997		
Aprova Regimento a ser outorgado às escolas estaduais de 1º e 2º graus, transformadas ou criadas e que integram o Plano de Expansão do Ensino Público Estadual 1996/1997	423/1997		
Autoriza a escola a adotar o Regimento Escolar aprovado pelo Parecer CEED 423/1997, devendo permanecer em vigor até a aprovação de proposta de Regimento individualizado		142/1997	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 38 anos depois da criação da escola.

6.2.1.17 Planalto – Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique SỸ Gre

A criação da escola ocorreu em 2002, a partir da iniciativa de criação de 5 escolas estaduais indígenas na Terra Indígena Nonoai, no município de Planalto. A Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Fundamental Cacique SỸ Gre foi instalada na Aldeia Pinhalzinho.

No ano seguinte, em 2003, foi autorizado o funcionamento do ensino fundamental, e a partir de 2013, a escola passou a contar com a formação no 2º grau/ensino médio, passando a ser designada como Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique SỸ Gre.

No Quadro 39, apresentamos o registro de atos legais da escola, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 39 – Atos legais da E. E. Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique SỸ Gre

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Parecer favorável à criação de 5 Escolas Estaduais Indígenas de Ensino Fundamental na Terra Indígena Nonoai, no município de Planalto	29/2002		
Fica criada, designada e denominada Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Fundamental Cacique SỸ Gre			41.395/2002
Credencia a Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Fundamental Cacique SỸ Gre para a oferta de Ensino Fundamental. Autoriza o funcionamento desse curso, nessa escola. Considera válidas as atividades desenvolvidas pela escola. Determina providência	741/2003		
Considera cumprida a providência determinada	569/2004		

Aprova o Regimento Escolar disciplinando o Ensino Fundamental e o Ensino Fundamental na modalidade de EJA, com vigência a partir do ano letivo de 2011	536/2011		
Manifesta-se favorável à transformação da Escola em escola de Ensino Médio	752/2013		
Transforma e designa como Escola Estadual Indígena Kaingang de Ensino Médio Cacique Sý Gre			50.855/2023
Aprova o Regimento Escolar Parcial para o Ensino Fundamental na modalidade EJA, a partir do ano letivo de 2012	645/2015		
Credencia a escola para a oferta de Ensino Médio e de Ensino Médio na modalidade EJA. Autoriza o funcionamento desses cursos. Aprova o Regimento Escolar Parcial. Determina providência		262/2016	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 11 anos depois da criação da escola indígena.

6.2.1.18 Planalto – Instituto Estadual de Educação Padre Vitório

A criação da escola ocorreu em 1966, por meio do Decreto nº 17.790, com a instituição da 5ª a 8ª Série (Ensino Ginásial). Sua denominação foi como Escola Estadual João XXIII – 5ª a 8ª série.

Em 1975, foi criada a Escola Estadual de 2º Grau Atalaia, que além do ensino de 2º Grau, contava com uma extensão de Cursos do Colégio Comercial José Cañellas, de Frederico Westphalen, com habilitações autorizadas para Curso Técnico em Contabilidade, Curso de Auxiliar de Escritório e Magistério (1ª a 4ª Série do 1º Grau) (tendo sido extinta no ano seguinte, em 1976).

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Instituto Estadual de Educação Padre Vitório.

No Quadro 40, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 40 – Graus de ensino do I. I. E. Padre Vitório – Planalto

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
5ª a 8ª Série (Ensino Primário)	9/1966	17.790/1966	34/1967	
Ensino médio	1.107/1975	24.406/1976	108/1976	5.106/1976
Técnico em Contabilidade	108/1976			

Curso de Auxiliar de Escritório	108/1976			
Magistério (1ª a 4ª Série)	1.350/1980			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 41, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 41 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. I. E. Padre Vitório – Planalto

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Aprova o regimento da Escola Estadual João XXIII (5ª a 8ª Série)	34/1967		
Regimento	206/1971		
Autorizada a extensão do Colégio Comercial José Cañellas de Frederico Westphalen a este município	194/1974		
A Escola Estadual de 2º Grau Atalaia funcionará no prédio do Ginásio Estadual	1.107/1975		
Autoriza o funcionamento da Escola Estadual de 2º Grau, criada pelo Decreto nº 24.406/1976, com as habilitações de Contabilidade e de Auxiliar de Escritório, nos termos do Parecer 196/1976 da equipe de Legislativo de Ensino, Estudo e Aprovação de Regimentos Escolares da Supervisão Técnica desta Secretaria, aprovando o Regimento Escolar e as habilitações citadas	5.106/76		
Extinta a extensão do Colégio Comercial José Cañellas de Frederico Westphalen a este município	108/1976		
Denomina a Escola Estadual de 2º Grau Atalaia	693/79		26.712/1978
Reorganiza o Ginásio Estadual			28.897/1979
Face o Parecer 1.350/1980, autoriza o funcionamento da Habilitação de Magistério de 1ª a 4ª Série do Ensino de 1º Grau, e respectivo Curso de Aplicação, na Escola Estadual de 2º Grau Atalaia, aprovando o Regimento e as Bases Curriculares para a habilitação supracitada			13.080/1981
Unifica a Escola Estadual João XXIII (5ª a 8ª série) com a Escola Estadual de 2º Grau Atalaia, que passam a designar-se e denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Padre Vitório			5.775/1985
Aprova Bases Curriculares do Ensino Médio e do Curso Técnico em Contabilidade, de nível médio	927/1998		
Alteração de designação para Instituto Estadual de Educação Padre Vitório			130/2000
Aprova Regimento Escolar para a Educação Básica do Instituto Estadual de Educação Padre Vitório	650/2006		
Aprova Regimento Escolar para o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Padre Vitório. Aprova os planos de estudos para o Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos	651/2006		
Aprova o Regimento Escolar para o Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade EJA., com currículo organizado por totalidades	94/2007		
Aprova Regimento Escolar do Curso Normal, com vigência a partir do ano letivo de 2009. Aprova o plano de estudos do Curso Normal	57/2009		

Aprova o Plano de Estudos do Curso Normal com vigência a partir do ano letivo de 2010	776/2010		
Aprova Regimento Escolar Parcial e o Plano de Estudos para o Curso Normal, ambos com vigência a partir do início do ano letivo de 2012	805/2014		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 10 anos depois da criação da escola.

6.2.1.19 Rio dos Índios – Escola Estadual de Ensino Médio Romano Padoan

A criação da escola ocorreu em 1957, por meio do Decreto nº 79, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Rural Romano Padoan, pertencia ao município de Nonoai, sediada na localidade de Rio dos Índios.

Em 1997 foi requerida a ampliação para o 2º grau, que embora obtivesse parecer favorável, teve o pedido de autorização indeferido. No ano seguinte, em 1998, foi deferido o funcionamento do ensino médio, sendo denominada como Escola Estadual de Ensino Médio Romano Padoan.

No Quadro 42, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 42 – Graus de ensino da E. E. E. M. Romano Padoan – Rio dos Índios

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		7.674/1957		
6ª Série			26/1972	
7ª Série			26/1973	
8ª Série			261/1974	
Ensino médio			269/1998	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 43, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 43 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Romano Padoan – Rio dos Índios

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
A escola passará a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau Romano Padoan			26.895/1978

Parecer favorável para transformar a escola de 1º grau em escola de 1º e 2º graus	518/1997		
Fica transformada a escola de 1º grau em escola de 1º e 2º graus			37.457/1997
Indefere o pedido de autorização para funcionamento do Ensino Médio na escola	1.125/1997		
Autoriza o funcionamento do Ensino Médio na escola. Aprova base curricular	269/1998		
Alteração da designação da escola para Escola Estadual de Ensino Médio	269/1998		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 41 anos depois da criação da escola. Inicialmente, o pedido foi indeferido, em 1997, aprovado no ano seguinte.

6.2.1.20 Rodeio Bonito – Escola Estadual de Ensino Médio Danilo Irineu Daris

A instituição do 2º Grau da escola ocorreu em 1975, por meio do Decreto nº 23.862. Inicialmente denominada Escola Estadual de 2º Grau Trinta de Maio, que em 2000 passou a designar-se Escola Estadual de Ensino Médio Trinta de Maio. Em nova alteração, ainda em 2000, passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Médio Danilo Irineu Daris.

No Quadro 44, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 44 – Graus de ensino da E. E. E. M. Danilo Irineu Daris – Rodeio Bonito

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
2º Grau	148/1975	23.862/1975	337/1975	5.309/1975

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 45, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 45 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Danilo Irineu Daris – Rodeio Bonito

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Denomina “Trinta de Maio” a Escola Estadual de 2º Grau			26.678/1978
Alteração na denominação para Escola Estadual de Ensino Médio Trinta de Maio			130/2000

Alteração da designação da escola para Escola Estadual de Ensino Médio Danilo Irineu Daris			189/2000
Aprova o Regimento Escolar, com indicativos – Ensino Médio na escola	629/2003		
Aprova Regimento Escolar para a oferta do Ensino Médio na modalidade EJA	890/2005		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

Escola específica de atuação na etapa do ensino médio.

6.2.1.21 Seberi – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza

A criação da escola ocorreu em 1975, por meio do Decreto nº 23.864, com a instituição do 1º e 2º Grau. Inicialmente denominada Escola Estadual de 1º e 2º Grau Madre Tereza, a partir de 2000, passou a designar-se Instituto Estadual de Educação Madre Tereza.

No Quadro 46, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 46 – Graus de ensino do I. E. E. Madre Tereza – Seberi

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1º e 2º Graus	296/75	23.864/1975		5.054/1975
Jardim de Infância NB			10.148/1987	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 47, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 47 – Assentamentos sobre a vida escolar do I. E. E. Madre Tereza – Seberi

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Aprovação do Regimento		5.054/1975	
Denominação	25.141/1976		
Cria a escola estadual de 1º grau			28.623/1979
Alteração da designação da escola para Instituto Estadual de Educação			130/2000
Aprova o Regimento Escolar para a oferta do Ensino Médio na modalidade EJA	1.333/2003		
Aprova o Regimento Escolar para a Educação Básica do instituto	547/2006		
Aprova o Regimento Escolar para o Curso Normal. Aprova os Planos de Estudos para o Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos	548/2006		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

O instituto possui 49 anos de história, sendo referência regional quanto à formação no Curso Normal – Magistério.

6.2.1.22 Taquaruçu do Sul – Escola Estadual de Educação Básica José Zanatta

A criação da escola ocorreu em 1940, por meio do Decreto nº 79, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Rural José Zanatta, pertencia ao município de Frederico Westphalen, sediada na localidade de “Taquarussu”.

Em 1962 passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau José Zanatta, e em 1988 foi transformada em escola de 1º e 2º Graus, denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Zanatta.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Educação Básica José Zanatta.

No Quadro 48, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 48 – Graus de ensino da E. E. E. B. José Zanatta – Taquaruçu do Sul

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		79/1940		
6ª Série			180/1975	
7ª Série			1.070/1975	
8ª Série			1.070/1975	
Jardim de Infância NB				14.324/1985
Ensino médio			239/1989	

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 49, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 49 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. José Zanatta – Taquaruçu do Sul

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Denominação			13.891/1962
Reorganização com a designação de Escola Estadual de 1º Grau José Zanatta			26.287/1977
Transformação em escola de 1º e 2º graus	1.292/1988		

Alteração da designação da escola para Escola Estadual de Educação Básica			113/2000
Considera aprovado Regimento Escolar – Educação Básica, Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial e Ensino Fundamental na modalidade EJA na escola	592/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 49 anos depois da criação da escola.

6.2.1.23 Trindade do Sul – Escola Estadual de Ensino Médio Zenir Ghizzi da Silva

A criação da escola ocorreu em 1952, por meio do Decreto nº 2.936, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época).

Em 1986, transformou-se em Escola de 1º Grau e em 1986 de 2º Grau, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau e 2º Graus Zenir Ghizzi da Silva.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Ensino Médio Zenir Ghizzi da Silva.

No Quadro 50, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 50 – Graus de ensino da E. E. E. M. Zenir Ghizzi da Silva – Trindade do Sul

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		2.936/1952		
6ª Série			265/1986	4.891/1986
7ª Série			265/1986	4.891/1986
8ª Série			265/1986	4.891/1986
Ensino médio	1.031/1986	32.527/1987	357/1988	2.512/1988

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 51, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 51 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. M. Zenir Ghizzi da Silva – Trindade do Sul

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Denominação como Grupo Escolar Zenir Ghizzi da Silva			18.827/1967
Transformação do estabelecimento em escola de 1º grau	265/1986		

Transformação em escola de 1º e 2º grau	1.031/1986		
Alteração da designação da escola para Escola Estadual de Educação Básica			113/2000
Aprovado Ensino Médio na modalidade EJA, com vigência a partir do ano letivo de 2012	234/2013		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 35 anos depois da criação da escola.

6.2.1.24 Vicente Dutra – Escola Estadual de Educação Básica 14 de Maio

A criação da escola ocorreu em 1941, por meio do Decreto nº 212, com a instituição da 1ª a 5ª série (Ensino Primário, à época). Sua denominação foi como Escola Estadual de 1º Grau 14 de Maio.

Em 1984 foi instituído o 2º grau, bem como o Curso Técnico de Auxiliar de Contabilidade, na Escola Estadual de 2º Grau 14 de Maio, e em 1995 foi unificada a Escola Estadual de 1º Grau com a Escola Estadual de 2º Grau, designada como Escola Estadual de 1º e 2º Graus 14 de Maio.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Educação Básica 14 de Maio.

No Quadro 52, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 52 – Graus de ensino da E. E. E. B. 14 de Maio – Vicente Dutra

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		212/41		
6ª Série			179/1975	
7ª Série			1.091/1975	
8ª Série			1.091/1975	
Jardim de Infância NB				426/1990
Jardim de Infância NA			865/1993	
Ensino médio	85/1984			5.819/1984
Curso de Auxiliar de Contabilidade	85/1984			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 53, apresentamos o registro de assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 53 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. 14 de Maio – Vicente Dutra

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Reclassificação da escola		4.021/1978	19.818/1969
Regimento		4.021/78	
Reorganização e denominação			28.511/1979
Funciona no prédio do Grupo Escolar da Sede			
Pedido de reconhecimento da Escola Estadual de 2º Grau, em Vicente Dutra – Concessão de prazo até 31/05/1981, para superação de deficiências impeditivas de reconhecimento. Reconhecimento até 31/12/1985	85/84		
Unifica a Escola Estadual de 1º Grau com a Escola Estadual de 2º Grau, a designa e denomina como Escola Estadual de 1º e 2º Graus 14 de Maio			4.134/1995
Considera aprovado o Regimento Escolar – Educação Básica e Ensino Fundamental na modalidade EJA na escola	636/2003		
Alteração da designação da escola para Escola Estadual de Educação Básica			130/2000
Aprovação do Regimento de Ensino Médio			68.637/2009

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 43 anos depois da criação da escola.

6.2.1.25 Vista Alegre – Escola Estadual de Educação Básica Pe. Abílio de Marcos Sponchiado

A criação da escola ocorreu em 1944, por meio do Decreto nº 1.416, com a instituição da 1ª a 5ª Série (Ensino Primário, à época). Inicialmente denominada Escola Rural Abílio Sponchiado, pertencia ao município de Frederico Westphalen, sediada na localidade de Vista Alegre.

Em 1988 foi transformada em Escola Estadual de 1º e 2º Graus Padre Abílio Sponchiado.

A denominação atual da escola foi designada a partir de 2000, sendo Escola Estadual de Educação Básica Padre Abílio de Marcos Sponchiado.

No Quadro 54, apresentamos as etapas de ensino ofertadas na escola, bem como Nº de Parecer, Decreto ou Portaria, de criação ou autorização.

Quadro 54 – Graus de ensino da E. E. E. B. Pe. Abílio de Marcos Sponchiado – Vista Alegre

Graus de ensino	Criação		Autorização	
	Nº Parecer CEED	Nº Decreto	Nº Parecer CEED	Nº Portaria Org. Exp.
1ª a 5ª Série (Ensino Primário)		1.416/1944		
6ª Série			23/1972	
7ª Série			195/1973	
8ª Série			167/1974	
Jardim de Infância NB				13.908/1985
Ensino médio	1.292/1988			

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

No Quadro 55, apresentamos o registro dos principais assentamentos sobre a vida escolar, indicando o Nº de Parecer, Decreto ou Portaria.

Quadro 55 – Assentamentos sobre a vida escolar da E. E. E. B. Pe. Abílio de Marcos Sponchiado – Vista Alegre

Assentamentos sobre a vida da escola	Nº do Parecer	Ato Sec	Portaria SE ou Decreto
Validação de estudos	195/1973		
Transformação em escola de 1º e 2º graus	1.292/1988	33.109/1989	
Alteração da designação da escola para Escola Estadual de Educação Básica			130/2000
Aprova regimento escolar, com indicativos para educação básica, ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA na escola	417/2003		

Nota: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Cadastro do CEED.

A instituição do ensino médio se deu 43 anos depois da criação da escola.

Em resumo, a partir da descrição cronológica dos principais assentamentos da vida escolar das escolas estaduais de educação básica/ensino médio que fazem parte do Médio Alto Uruguai, foi possível evidenciar o caminho de construção dos graus de ensino.

A maioria das escolas da região iniciaram como escolas rurais ou grupos escolares da sede, e ofereciam o Ensino Primário (Fundamental, de 1ª a 4ª série). Percebem-se os esforços para o oferecimento do Ensino Ginásial (Fundamental, de 5ª a 8ª série) e, tempos mais tarde, o oferecimento da etapa do ensino médio.

Em alguns municípios, além do tempo que se levou para ser aprovada a oferta do ensino médio, destaca-se os pareceres contrários e baixados em diligência pelo CEED, por considerar necessárias alterações, para que, somente depois de sanadas as providências, fosse autorizado o funcionamento do ensino médio, demonstrando a

preocupação com a qualidade de ensino e condições adequadas para as aulas e formação dos jovens nas escolas da rede pública estadual.

Nota-se que grande parte das escolas já contou com o oferecimento de EJA, tanto na modalidade de ensino fundamental, quanto de ensino médio.

Ainda, algumas escolas mantiveram, em algum momento, cursos técnicos e auxiliares.

6.3 Indicadores educacionais para a etapa do ensino médio

6.3.1 Matrículas

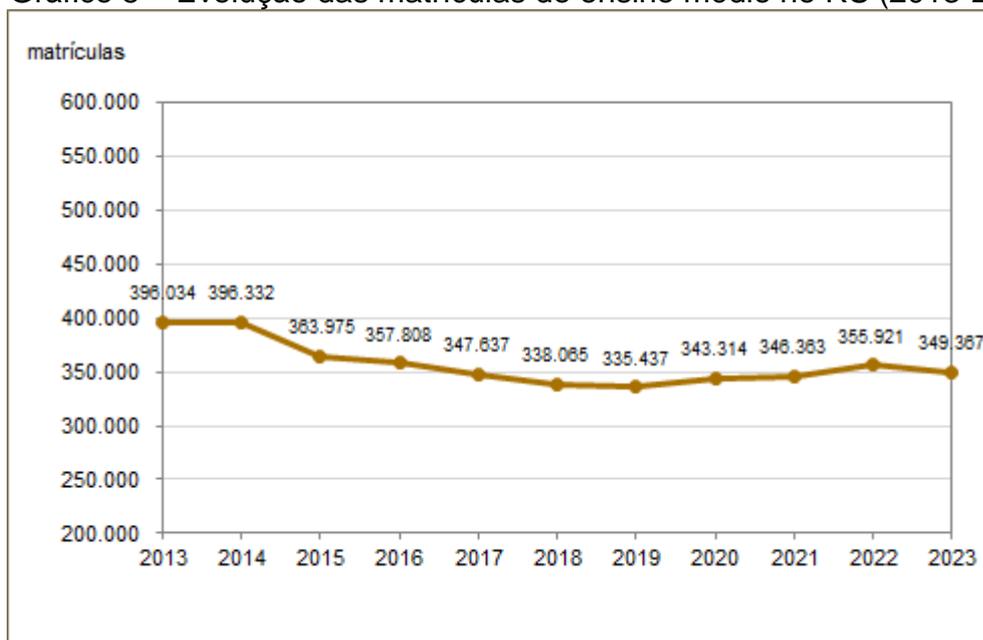
Abordando especificamente a educação na etapa do ensino médio, observando a distribuição dos estabelecimentos entre as esferas pública e privada, constata-se que a rede pública estadual continua sendo a maior responsável pela oferta, na marca de 71,9% de estabelecimentos de responsabilidade do governo estadual.

Após uma diminuição que vinha sendo contínua no número de matrículas no ensino médio, houve aumentos entre 2020 e 2022. No Rio Grande do Sul, as matrículas passaram de 343.314, em 2020, para 355.921, em 2022, com um aumento de 3,7%.

Em 2023, o estado gaúcho registrou um número menor de matrículas nesse segmento, totalizando 349.367, uma pequena redução de 1,8%. No acumulado entre 2013 e 2023, observa-se uma diminuição de -11,78% no número de matrículas, no ensino médio, no estado gaúcho. A nível de Brasil, o ensino médio apresenta situação parecida, com crescimento entre 2020 e 2022, na ordem de 2,9%, e ligeira queda para 2023, com percentual de 1,2%.

No Gráfico 5, demonstra-se a evolução e decréscimo no número de matrículas no ensino médio no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2013 a 2023.

Gráfico 5 – Evolução das matrículas do ensino médio no RS (2013-2023)

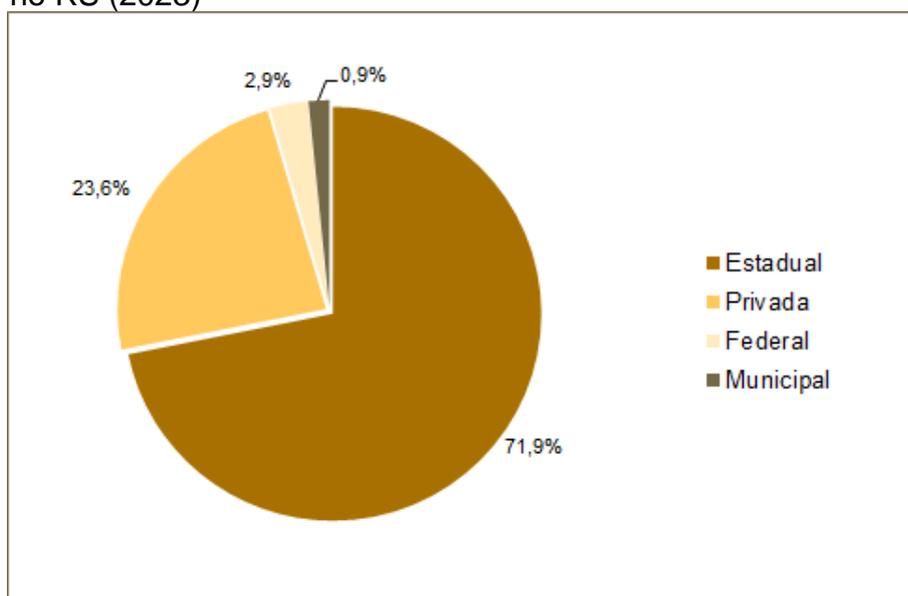


Fonte: MEC/INEP.

Observando a distribuição dos estabelecimentos entre as esferas pública e privada, federal e estadual, constata-se que a rede pública no estado continua sendo a maior responsável pela oferta.

O Gráfico 6 demonstra a distribuição de estabelecimentos de ensino médio no Rio Grande do Sul para o ano de 2023.

Gráfico 6 – Distribuição de estabelecimentos de ensino médio no RS (2023)



Fonte: MEC/INEP.

Reitera-se que, em 2023, 71,9% dos estabelecimentos eram da rede pública estadual, representando a grande maioria.

Por meio dos Quadros 56 a 60, apresentamos uma análise do número de matrículas no ensino médio em cada município que compõe a região do MAU, nas modalidades ensino médio parcial (urbano e rural), ensino médio integral (urbano) e EJA (parcial e integral). O somatório dos municípios aponta o número regional de matrículas para cada modalidade, desde 2010 até 2024, considerando o período pós-EC nº 59/2009.

Quadro 56 – Número de matrículas no ensino médio parcial (urbano) por município da região do MAU (2010-2024)

MUNICÍPIO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alpestre	293	309	319	309	310	278	244	194	166	184	207	169	187	172	160
Ametista do Sul	354	327	287	278	326	89	54	43	227	223	260	277	279	261	175
Caçara	196	185	161	165	178	175	145	130	125	127	122	122	117	107	101
Cristal do Sul	95	106	91	90	119	40	110	95	79	85	70	75	73	79	79
Dois Irmãos das Missões	125	116	94	131	111	58	86	95	89	73	88	120	118	117	125
Erval Seco	236	240	228	225	96	56	147	162	149	167	161	120	116	96	83
Frederico Westphalen	1564	1541	1539	981	573	593	842	797	707	722	763	752	787	746	749
Gramado dos Loureiros	109	102	90	95	73	65	61	69	67	87	85	77	85	73	59
Iraí	284	267	247	291	262	217	183	224	256	213	186	149	111	93	62
Nonoai	403	456	443	450	432	388	375	359	385	321	324	375	346	392	363
Novo Tiradentes	102	104	97	95	94	53	80	68	59	75	77	79	80	65	54
Palmitinho	324	317	314	313	309	277	229	231	202	182	190	191	209	175	147
Pinhal	109	106	72	107	98	113	99	101	83	103	82	98	101	83	79
Pinheirinho do Vale	153	168	155	143	145	133	123	153	148	152	145	139	120	102	86
Planalto	469	419	414	393	450	452	393	322	315	288	255	235	255	261	208
Rio dos Índios	145	139	125	113	115	109	94	90	83	105	113	108	88	77	76
Rodeio Bonito	196	170	199	197	215	92	55	60	208	206	188	198	180	169	131
Seberi	436	418	456	387	415	398	316	313	281	257	267	267	302	298	280
Taquaruçu do Sul	102	87	86	76	48	34	79	78	71	68	63	59	44	39	23
Trindade do Sul	214	216	227	274	276	272	214	178	176	179	192	204	178	209	207
Vicente Dutra	187	193	176	163	169	146	154	151	154	159	143	148	138	135	82
Vista Alegre	115	102	97	108	51	57	79	77	52	51	54	55	61	69	57
Médio Alto Uruguai	6.211	6.088	5.917	5.384	4.865	4.095	4.162	3.990	4.082	4.027	4.035	4.017	3.975	3.818	3.386

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar do INEP.

Quadro 57 – Número de matrículas no ensino médio parcial (rural) por município da região do MAU (2010-2024)

MUNICÍPIO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alpestre															
Ametista do Sul															
Caiçara															
Cristal do Sul															
Dois Irmãos das Missões															
Erval Seco												31	53	71	61
Frederico Westphalen															
Gramado dos Loureiros															
Iraí												53	80	67	37
Nonoai															
Novo Tiradentes															
Palmitinho															
Pinhal															
Pinheirinho do Vale															
Planalto								71	66	77	65	79	55	31	33
Rio dos Índios															
Rodeio Bonito															
Seberi															
Taquaruçu do Sul															
Trindade do Sul															
Vicente Dutra															
Vista Alegre															
Médio Alto Uruguai								71	66	77	65	163	188	169	131

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar do INEP.

Quadro 58 – Número de matrículas no ensino médio integral (urbano¹³) por município da região do MAU (2010-2024)

MUNICÍPIO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alpestre															
Ametista do Sul						203	192	174							62
Caçara															
Cristal do Sul						68									
Dois Irmãos das Missões						50									
Erval Seco					92	101									
Frederico Westphalen				49	439	382									18
Gramado dos Loureiros															
Iraí						27	33								19
Nonoai															
Novo Tiradentes						46									
Palmitinho															24
Pinhal															
Pinheirinho do Vale															21
Planalto															
Rio dos Índios															
Rodeio Bonito						117	130	134							
Seberi															1
Taquaruçu do Sul				16	24	46									
Trindade do Sul															
Vicente Dutra					1										38
Vista Alegre					57	69									
Médio Alto Uruguai				65	613	1.109	355	308							183

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar do INEP.

¹³ Não existe oferta de matrículas na modalidade de ensino médio integral rural na região do MAU.

Quadro 59 – Número de matrículas no ensino médio na modalidade EJA (integral) por município da região do MAU (2010-2024)

MUNICÍPIO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alpestre															
Ametista do Sul						28	22	38	34	27	21				
Caçara															
Cristal do Sul	29	43	60			26	23	36	28	29	18				
Dois Irmãos das Missões															
Erval Seco	63	62	40			39	60	61	53	61		30	32	21	14
Frederico Westphalen	5	129	68			164			364	200		35	17	95	55
Gramado dos Loureiros	44	41	44			49	41	36	42	35	22	29	34	16	7
Iraí	63	55	42			56	46	58	46	38	49	11	27	18	16
Nonoai	99	90	89			87	73	67	72	46	46	79	39	38	26
Novo Tiradentes			105												
Palmitinho	47	25	37			39	36	32	39	30	38	15	27	19	9
Pinhal															
Pinheirinho do Vale															
Planalto															
Rio dos Índios	17	10	22			29	28	28	37	19	29	25	9	6	4
Rodeio Bonito	51	45	51			39	60	49	49	49	43	43	37	27	10
Seberi	92	102	88			74	96	68	84	41	56	18	22	13	10
Taquaraçu do Sul															
Trindade do Sul						35	47	47	28	16	19		27		
Vicente Dutra															
Vista Alegre															
Médio Alto Uruguai	510	602	714			665	532	520	876	591	341	285	271	253	151

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar do INEP.

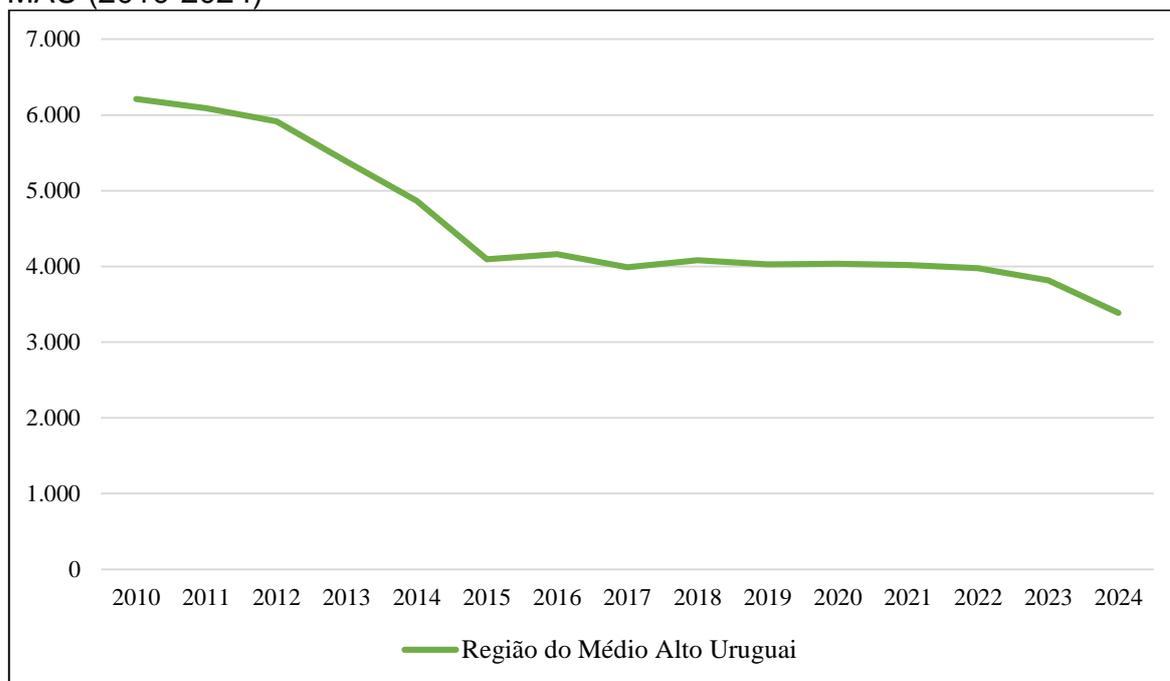
Quadro 60 – Número de matrículas no ensino médio na modalidade EJA (parcial) por município da região do MAU (2010-2024)

MUNICÍPIO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alpestre															
Ametista do Sul				42	34										
Caçara															
Cristal do Sul				49	36										
Dois Irmãos das Missões															
Erval Seco				45	40										
Frederico Westphalen				225	189										
Gramado dos Loureiros				33	35										
Iraí				75	58										
Nonoai				85	59										
Novo Tiradentes															
Palmitinho				35	56										
Pinhal															
Pinheirinho do Vale															
Planalto															
Rio dos Índios				18	24										
Rodeio Bonito				55	41										
Seberi				83	86										
Taquaruçu do Sul															
Trindade do Sul					52										
Vicente Dutra															
Vista Alegre															
Médio Alto Uruguai				745	710										

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar do INEP.

Nota-se que, em relação ao Quadro 56, quanto ao número de matrículas no ensino médio parcial (urbano) da região do MAU, percebe-se que a curva, ao longo dos anos, indica o declínio de matrículas, conforme verifica-se no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Número de matrículas no ensino médio parcial (urbano) na região do MAU (2010-2024)



Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar do INEP.

a) Quanto ao Quadro 56

Em 2010, houve o maior número de matrículas, com 6.211, montante que foi, gradativamente, diminuindo até 2017, com 3.990 matrículas.

No ano de 2018, houve um pequeno aumento, com 4.082 matrículas registradas. Montante que permaneceu nesta média até 2021.

Em 2022, houve novo decréscimo no número de matrículas, e gradativamente, foi diminuindo em 2023 e 2024¹⁴.

b) Quanto ao Quadro 57

Destaca-se que somente 3 municípios mantiveram, em algum momento dentro do lapso temporal de 2010 a 2024, matrículas no ensino médio parcial (rural), sendo eles, Erval Seco, Iraí e Planalto.

¹⁴ O número de matrículas por ano (2010-2024) pode ser consultado no Quadro 56.

c) Quanto ao Quadro 58

Na modalidade de ensino médio integral (urbano), 14 dos 22 municípios da região apresentaram matrículas. O período de maior concentração de matrículas nessa modalidade foi entre os anos de 2013 a 2017, sem novas matrículas nos anos subsequentes, retomando os registros em 2024.

d) Quanto ao Quadros 59 e 60

Em relação às matrículas no ensino médio na modalidade EJA (integral), 13 dos 22 municípios apresentaram registros ao longo dos anos.

No Quadro 60, nota-se a ruptura em matrículas entre os anos de 2013 e 2014. Logo, no Quadro 59, as matrículas no ensino médio na modalidade EJA (parcial), se deram somente nestes anos, entre 2013 e 2014, em 12 dos 22 municípios, excetuando-se Novo Tiradentes, que somente registrou matrículas ensino médio na modalidade EJA (integral) no ano de 2012.

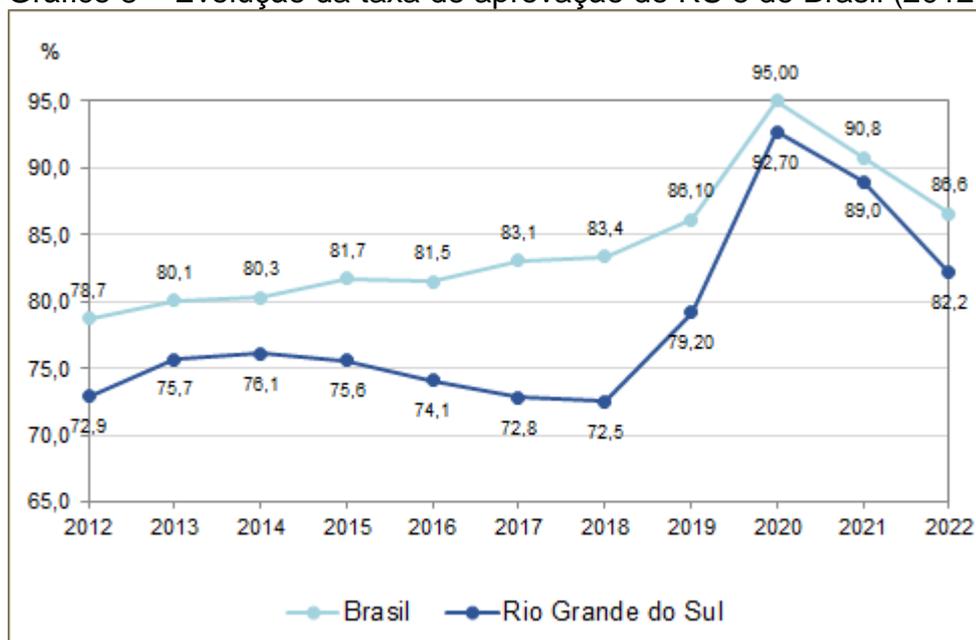
6.3.2 Aprovação, abandono e distorção idade-série

Os indicadores do estado do Rio Grande do Sul, em relação às taxas de abandono e distorção idade-série, demonstram-se maiores em relação às médias nacionais. A taxa de aprovação para o nível médio, entre 2012 e 2018, apresentou relativa estabilidade no Rio Grande do Sul e um aumento quase contínuo no Brasil.

Já em 2019, tivemos aumentos significativos em ambos, alcançando valores máximos em 2020, o que pode ter impedido um aumento substancial na taxa de abandono e na distorção idade-série no contexto da pandemia de Covid-19. Em 2022, período pós-pandêmico, os índices decresceram. Mesmo assim, são os mais altos já atingidos pelo estado e pelo país.

O Gráfico 8 demonstra a evolução da taxa de aprovação do RS e do Brasil, entre os anos de 2012 e 2022.

Gráfico 8 – Evolução da taxa de aprovação do RS e do Brasil (2012-2022)



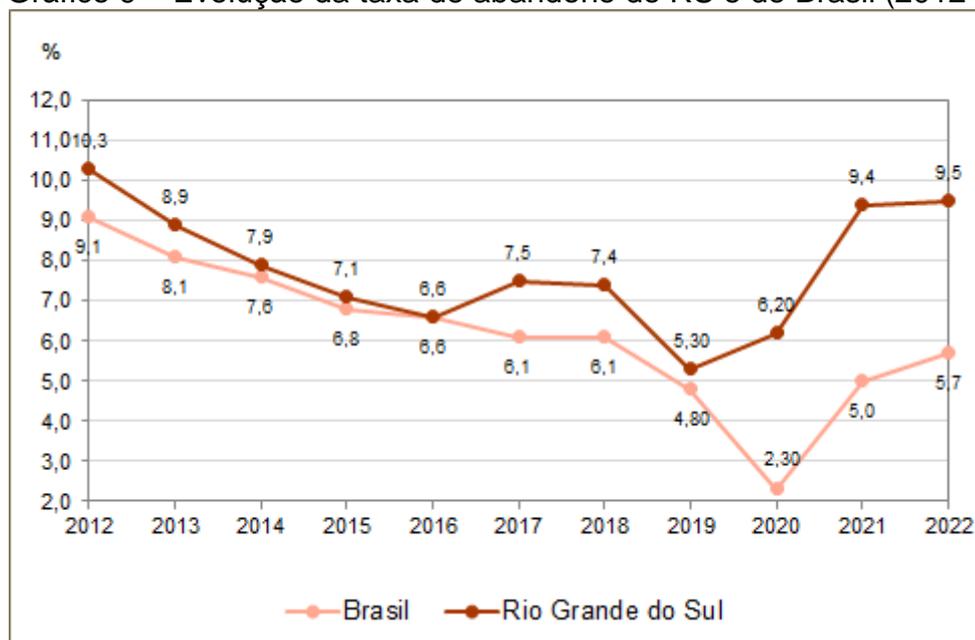
Fonte: MEC/INEP.

Embora a taxa de aprovação seja discutível quanto a sua relação com a qualidade do ensino, ela possui muita relevância como indicador, porque altera de forma significativa o fluxo escolar.

Com exceção dos anos de 2017 e 2018, no que diz respeito ao abandono, o RS vinha apresentando queda quase contínua entre 2012 e 2019, quando apresentou uma taxa de 5,3%. A partir de 2020, é possível observar novamente um aumento, atingindo valor de 9,5%, ao final de 2022.

O Gráfico 9 representa a evolução da taxa de abandono no RS e no Brasil, entre os anos de 2012 e 2022.

Gráfico 9 – Evolução da taxa de abandono do RS e do Brasil (2012-2022)



Fonte: MEC/INEP.

O Brasil apresentou a mesma tendência de queda entre 2012 e 2020, quando alcançou seu valor mínimo de 2,3%. Em 2022, o país já registrava 5,7% na taxa de abandono.

Quanto aos indicadores de reprovação para o ensino médio da rede estadual gaúcha de educação, houve um decréscimo no índice de abandono, que em 2021, alcançava 11,1% do estado do Rio Grande do Sul. O índice manteve-se em 11% em 2022 e baixou para 8,9% em 2023.

A maior taxa de abandono do ensino médio está no 1º ano, com 9,8%, seguida do 2º ano, com 9,3%, e por fim, o 3º ano, com percentual de abandono menor, em 6,9%.

Em contrapartida, a taxa de reprovação, que era de 0,9% em 2021, teve um salto para 8,9% em 2022, com novo acréscimo para 2023, passando a ser de 10,6%.

O Gráfico 10 apresenta os índices de abandono e reprovação no estado do RS, entre os anos de 2021 e 2023.

Gráfico 10 – Índices de abandono e reprovação no RS (2021-2023)



Fonte: INEP (2023).

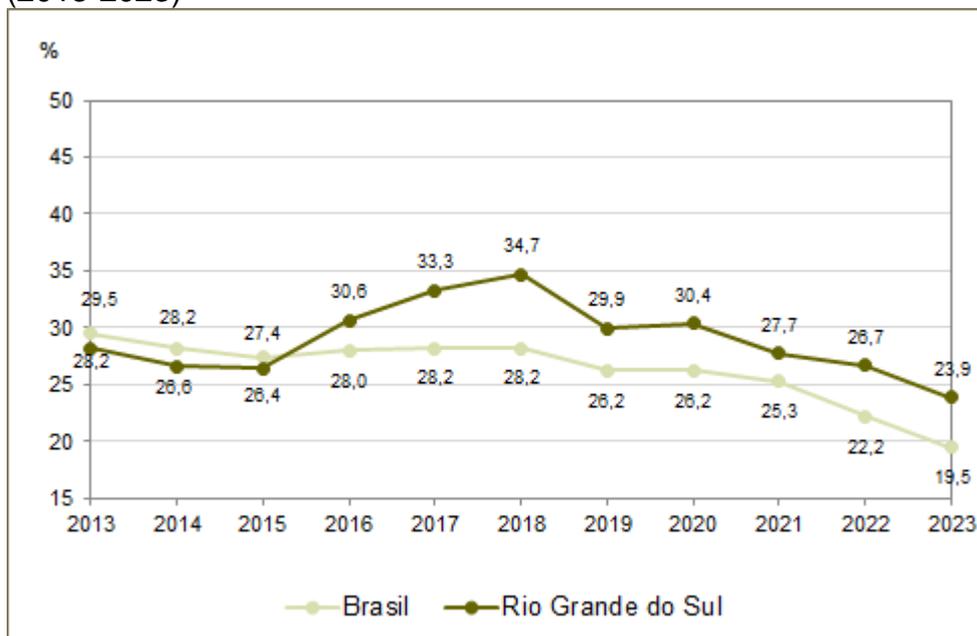
Da mesma forma como os dados de abandono, o maior índice de reprovação também se dá no início da etapa do ensino médio, no 1º ano, com 15,8%, seguido do 2º ano, com 10,1% e pelo 3º ano, com 3,7%.

Já em relação à taxa de distorção idade-série, que é o indicador que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada para cada ano/série, no Rio Grande do Sul, os índices de 2022 mostram forte contraste entre os municípios do sul do estado, com alta distorção idade-série, chegando a 75,9%, em relação aos do norte do estado, com taxas entre 2,3 e 15,8%.

Quanto aos dados do ano de 2023, a distorção idade-série foi de 23,9% no RS, enquanto a média brasileira foi de 19,5%.

Segue Gráfico 11, que demonstra a evolução da distorção idade-série entre país e estado, entre os anos de 2013 a 2023.

Gráfico 11 – Evolução da distorção idade-série do RS e do Brasil (2013-2023)

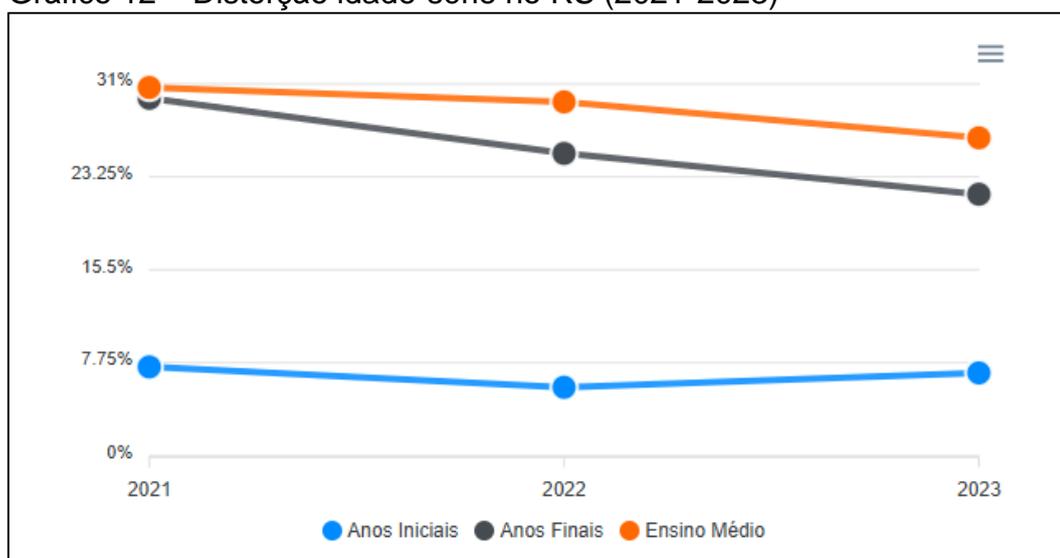


Fonte: MEC/INEP.

No Ensino Médio da rede pública estadual gaúcha, tínhamos uma distorção de 30,7% em 2021, apresentando queda nos dois anos seguintes, para 29,5% em 2022 e para 26,5% em 2023.

No Gráfico 12, segue os índices de distorção idade-série entre os anos de 2021 a 2023, destacando na cor laranja, os percentuais relativos ao ensino médio.

Gráfico 12 – Distorção idade-série no RS (2021-2023)



Fonte: MEC/INEP.

6.3.3 IDEB

O IDEB é o indicador que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no SAEB. Desta forma, apresentam melhores resultados no IDEB os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxas de aprovação e proficiência nas avaliações.

A definição da meta nacional do IDEB é a de que o país atingisse, em 2019, nota 5,0, e para 2021, nota 6,0, levando em consideração as etapas do ensino fundamental e médio, o nível de qualidade educacional em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação) e a média dos países desenvolvidos (membros da OCDE). Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB.

A partir disso, derivou-se a proposta de uma meta de desempenho médio para o Brasil nas avaliações de 2021. A taxa de aprovação sugerida para compor a meta relativa ao IDEB é de 96%, supondo, portanto, uma taxa de reprovação e de exclusão/abandono escolar de 4%.

Os resultados do IDEB 2019 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do SAEB 2019 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2019. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio IDEB e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021.

Para a etapa do Ensino Médio, os dados nacionais consideram: a) Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas); b) Rede Pública (escolas públicas urbanas); c) Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual); e d) Rede Privada (escolas urbanas da rede privada). Já os dados regionais consideram: a) Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada); b) Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual); e c) Rede Privada (escolas urbanas da rede privada). Os dados por estado, ou seja, por Unidade da Federação, consideram: a) Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas); b) Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual); e c) Rede Privada (escolas urbanas da rede privada). E, por fim, os dados por município, consideram: a) Rede Pública (escolas

públicas); b) Rede Federal (escolas da rede federal); c) Rede Estadual (escolas da rede estadual); e d) Rede Municipal (escolas da rede municipal).

O último Resumo Técnico organizado pela Diretoria de Estatística Educacionais e publicado pelo MEC/IDEB, em 2021, apresenta os resultados dos índices de desenvolvimento da educação básica de 2019, dos quais, nos detemos especificamente em relação ao ensino médio.

Destaca-se que, até 2015, os resultados do ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, eram obtidos com base em uma amostra de escolas. A partir da edição de 2017, o Saeb passou a ser aplicado a todas as escolas públicas e, assim, pela primeira vez, o Inep passou a calcular o IDEB para as escolas de ensino médio.

A tabela abaixo apresenta os resultados do IDEB do ensino médio em suas oito edições para as Unidades da Federação, grandes regiões e Brasil. Em relação ao ano de 2017, o IDEB do ensino médio avançou 0,4 ponto em 2019. Apesar do crescimento observado, o país ainda está distante da meta projetada.

Nesse cenário, exceto Sergipe, que se manteve estável, todos os outros estados apresentaram aumento no valor do IDEB. Espírito Santo e Goiás são os estados com melhor desempenho no país. O estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, manteve o mesmo número de IDEB 2019 do que o nacional, e um pouco menor do que o da região Sul, contando com os três estados. Nota-se que apenas em Goiás a meta foi atingida. Em outros doze estados alcançaram valores de IDEB igual ou superior a 4,2, valor remetente nacional.

A Tabela 4 demonstra o índice do IDEB total do ensino médio no país, nas regiões do país e nos estados.

Tabela 4 – IDEB total do ensino médio no país, regiões e estados (2005-2019)

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IDEB – TOTAL										
	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	INDICADOR DE RENDIMENTO 2019 (P)	NOTA MÉDIA PADRONIZADA (N) 2019	IDEB 2019	META IDEB
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	0,87	4,79	4,2	5,0
Norte	2,9	2,9	3,3	3,2	3,1	3,3	3,3	0,85	4,24	3,6	4,5
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,2	3,7	3,7	3,6	3,6	4,0	0,89	4,77	4,3	4,8
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,5	3,5	3,4	3,4	3,6	3,8	0,86	4,56	3,9	4,8
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	2,4	2,9	3,3	3,5	3,2	3,7	3,5	0,87	4,10	3,6	4,0
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	3,5	3,4	3,6	3,4	3,6	3,5	0,88	4,43	3,9	5,1
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	0,82	4,16	3,4	4,4
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	2,9	2,8	3,1	3,1	3,0	3,3	3,2	0,82	4,17	3,4	4,5
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,2	3,4	3,6	3,3	3,4	3,8	0,90	4,46	4,0	4,7
Nordeste	3,0	3,1	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,49	3,9	4,6
Maranhão ⁽²⁾	2,7	3,0	3,2	3,1	3,0	3,3	3,5	0,92	4,14	3,8	4,3
Piauí ⁽²⁾	2,9	2,9	3,0	3,2	3,3	3,4	3,6	0,88	4,60	4,0	4,5
Ceará ⁽²⁾	3,3	3,4	3,6	3,7	3,6	3,7	4,1	0,95	4,65	4,4	4,9
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,9	2,9	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	0,81	4,35	3,5	4,5
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,2	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5	0,86	4,68	4,0	4,6
Pernambuco ⁽²⁾	3,0	3,0	3,3	3,4	3,8	4,0	4,1	0,93	4,87	4,5	4,6
Alagoas ⁽²⁾	3,0	2,9	3,1	2,9	3,0	3,1	3,5	0,87	4,41	3,9	4,6
Sergipe ⁽²⁾	3,3	2,9	3,2	3,2	3,2	3,2	3,7	0,82	4,59	3,7	4,9
Bahia ⁽²⁾	2,9	3,0	3,3	3,2	3,0	3,1	3,0	0,80	4,31	3,5	4,5
Sudeste	3,6	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9	4,0	0,89	4,96	4,4	5,2
Minas Gerais ⁽²⁾	3,8	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,9	0,85	4,98	4,2	5,3
Espírito Santo ⁽²⁾	3,8	3,6	3,8	3,6	3,8	4,0	4,4	0,91	5,27	4,8	5,3
Rio de Janeiro ⁽²⁾	3,3	3,2	3,3	3,7	4,0	4,0	3,9	0,84	4,84	4,1	4,9
São Paulo ⁽²⁾	3,6	3,9	3,9	4,1	4,1	4,2	4,2	0,94	4,97	4,6	5,2
Sul	3,7	3,9	4,1	4,0	3,9	3,8	3,9	0,86	5,11	4,4	5,3
Paraná ⁽²⁾	3,6	4,0	4,2	4,0	3,8	3,9	4,0	0,91	5,16	4,7	5,2
Santa Catarina ⁽²⁾	3,8	4,0	4,1	4,3	4,0	3,8	4,1	0,83	5,01	4,2	5,4
R. G. do Sul ⁽²⁾	3,7	3,7	3,9	3,7	3,9	3,6	3,7	0,82	5,12	4,2	5,3
Centro-Oeste	3,3	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	4,0	0,88	5,01	4,4	4,9
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,3	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7	3,8	0,86	4,96	4,2	4,8
Mato Grosso ⁽²⁾	3,1	3,2	3,2	3,3	3,0	3,2	3,5	0,79	4,57	3,6	4,7
Goiás ⁽²⁾	3,2	3,1	3,4	3,8	4,0	3,9	4,3	0,93	5,14	4,8	4,8
Distrito Federal ⁽²⁾	3,6	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,1	0,87	5,23	4,5	5,2

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar e Saeb.
Notas: (1) Médias do Saeb 2009 e do Ideb 2009 calculadas sem as escolas privadas.
(2) Médias do Saeb 2011 e do Ideb 2011 calculadas sem as escolas federais.

Fonte: IDEB (2021, p. 67).

Em relação aos dados IDEB da rede estadual, nela está mais de 97% das matrículas na rede pública, evidenciando que o ensino médio é predominantemente de responsabilidade dos governos estaduais. A nível de Brasil, em 2019 aumentou

0,4 ponto em relação ao observado em 2017, mesmo assim, este comportamento não garantiu o cumprimento da meta de 2019, que foi alcançada apenas por dois estados, Pernambuco e Goiás.

Apesar do crescimento observado no IDEB de 2017 para 2019 em todas as redes estaduais, algumas ainda estão distantes de suas metas em 2019. Os estados do Espírito Santo e Goiás são os que apresentam desempenho superior a 4,5. O Rio Grande do Sul alcança IDEB 4,0, enquanto a meta para o estado é de 5,0.

A Tabela 5 mostra o índice IDEB do ensino médio na rede estadual de educação, com indicativos no Brasil, região Sul do país e no estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 5 – IDEB do ensino médio na rede estadual (2005-2019)

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IDEB – REDE ESTADUAL										
	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	INDICADOR DE RENDIMENTO (P) 2019	NOTA MÉDIA PADRONIZADA (N) 2019	IDEB 2019	META IDEB
Brasil	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	0,85	4,53	3,9	4,6
Norte	2,7	2,7	3,1	3,1	2,9	3,2	3,2	0,83	4,08	3,4	4,3
Rondônia	3,0	3,1	3,7	3,3	3,4	3,3	3,8	0,86	4,69	4,0	4,5
Acre	3,0	3,3	3,5	3,3	3,3	3,5	3,6	0,84	4,44	3,7	4,6
Amazonas	2,3	2,8	3,2	3,4	3,0	3,5	3,3	0,86	4,01	3,5	3,8
Roraima	3,2	3,1	3,5	3,5	3,2	3,4	3,3	0,83	4,25	3,5	4,8
Pará	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7	3,0	2,8	0,80	3,93	3,2	4,2
Amapá	2,7	2,7	2,8	3,0	2,9	3,1	3,0	0,80	4,02	3,2	4,3
Tocantins	2,9	3,1	3,3	3,5	3,2	3,3	3,7	0,90	4,33	3,9	4,5
Nordeste	2,7	2,8	3,1	3,0	3,0	3,2	3,2	0,84	4,27	3,6	4,3
Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	3,4	0,91	4,04	3,7	4,0
Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2	3,3	0,87	4,28	3,7	3,8
Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	3,3	3,4	3,8	0,94	4,47	4,2	4,5
R. G. do Norte	2,6	2,6	2,8	2,8	2,7	2,8	2,9	0,79	4,03	3,2	4,2
Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,9	3,0	3,1	3,1	0,83	4,35	3,6	4,2
Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	3,6	3,9	4,0	0,95	4,66	4,4	4,3
Alagoas	2,8	2,6	2,8	2,6	2,6	2,8	3,3	0,87	4,18	3,6	4,4
Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	2,8	2,6	3,1	0,79	4,25	3,3	4,4
Bahia	2,7	2,8	3,1	3,0	2,8	2,9	2,7	0,78	4,09	3,2	4,3
Sudeste	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	3,6	0,86	4,69	4,1	4,8
Minas Gerais	3,4	3,5	3,6	3,7	3,6	3,5	3,6	0,84	4,76	4,0	5,0
Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4	3,7	4,1	0,90	5,05	4,6	4,7
Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	3,2	3,6	3,6	3,3	0,79	4,44	3,5	4,4
São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,9	3,7	3,9	3,8	0,91	4,71	4,3	4,9
Sul	3,4	3,6	3,8	3,7	3,6	3,5	3,6	0,85	4,84	4,1	5,0

Paraná	3,3	3,7	3,9	3,7	3,4	3,6	3,7	0,90	4,85	4,4	4,9
Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	4,0	3,6	3,4	3,6	0,80	4,76	3,8	5,1
R. G. do Sul	3,4	3,4	3,6	3,4	3,7	3,3	3,4	0,81	4,89	4,0	5,0
Centro-Oeste	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,4	3,7	0,87	4,75	4,1	4,4
M. G. do Sul	2,8	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5	3,6	0,85	4,78	4,1	4,5
Mato Grosso	2,6	3,0	2,9	3,1	2,7	3,0	3,2	0,77	4,38	3,4	4,2
Goiás	2,9	2,8	3,1	3,6	3,8	3,8	4,3	0,95	4,93	4,7	4,4
Distrito Federal	3,0	3,2	3,2	3,1	3,3	3,5	3,4	0,83	4,75	4,0	4,6

Fonte: IDEB (2021, p. 71-72).

Com base na análise do desempenho das escolas estaduais de ensino médio instaladas nos municípios dos estados, percebe-se que o percentual de municípios das regiões Norte (39,4%) e Nordeste (21,1%) com desempenho no IDEB inferior a 3,1 é o mais elevado do País, contrastando com o desempenho do Sudeste, em que apenas 2,0% dos municípios têm desempenho tão baixo. Na outra ponta, aparecem os estados de Goiás (81,6%), São Paulo (81,2%), Pernambuco (76,1%) e Espírito Santo (70,7%), com a maioria dos seus municípios com desempenho da rede estadual de ensino médio entre 4,2 e 5,1.

Ainda, ao observar conjuntamente o percentual de municípios nas duas faixas mais altas do indicador, observa-se que mais de 90% dos municípios de Goiás e Espírito Santo apresentam desempenho superior a 4,2. Enquanto isso, o percentual do RS com desempenho superior a 4,2 é de 62,3%.

A Tabela 6 mostra o índice de IDEB do ensino médio na rede estadual, com o indicativo do número de municípios no país, região Sul e estado gaúcho.

Tabela 6 – IDEB do ensino médio na rede estadual com o número de municípios (2005-2019)

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS COM IDEB CALCULADO PARA 2019	FAIXAS DE IDEB							
		ATÉ 3,1	%	DE 3,2 A 4,1	%	DE 4,2 A 5,1	%	5,2 OU MAIS	%
Brasil	4.768	576	12,1	2.008	42,1	2.046	42,9	138	2,9
Norte	355	140	39,4	171	48,2	44	12,4	0	0,0
Rondônia	43	1	2,3	19	44,2	23	53,5	0	0,0
Acre	19	3	15,8	14	73,7	2	10,5	0	0,0
Amazonas	58	40	69,0	18	31,0	0	0,0	0	0,0
Roraima	14	5	35,7	9	64,3	0	0,0	0	0,0
Pará	116	79	68,1	37	31,9	0	0,0	0	0,0
Amapá	11	7	63,6	4	36,4	0	0,0	0	0,0
Tocantins	94	5	5,3	70	74,5	19	20,2	0	0,0
Nordeste	1.599	337	21,1	859	53,7	389	24,3	14	0,9
Maranhão	214	45	21,0	156	72,9	13	6,1	0	0,0
Piauí	200	40	20,0	130	65,0	29	14,5	1	0,5
Ceará	184	0	0,0	60	32,6	121	65,8	3	1,6
R. G. do Norte	94	40	42,6	50	53,2	4	4,3	0	0,0
Paraíba	202	37	18,3	122	60,4	42	20,8	1	0,5
Pernambuco	184	0	0,0	35	19,0	140	76,1	9	4,9
Alagoas	96	13	13,5	70	72,9	13	13,5	0	0,0
Sergipe	64	23	35,9	38	59,4	3	4,7	0	0,0
Bahia	361	139	38,5	198	54,8	24	6,6	0	0,0
Sudeste	1.532	30	2,0	539	35,2	905	59,1	58	3,8
Minas Gerais	787	28	3,6	400	50,8	346	44,0	13	1,7
Espírito Santo	75	0	0,0	7	9,3	53	70,7	15	20,0
Rio de Janeiro	90	1	1,1	52	57,8	35	38,9	2	2,2
São Paulo	580	1	0,2	80	13,8	471	81,2	28	4,8
Sul	905	26	2,9	318	35,1	515	56,9	46	5,1
Paraná	366	1	0,3	105	28,7	246	67,2	14	3,8
Santa Catarina	195	9	4,6	99	50,8	81	41,5	6	3,1
R. G. do Sul	344	16	4,7	114	33,1	188	54,7	26	7,6
Centro-Oeste	377	43	11,4	121	32,1	193	51,2	20	5,3
M. G. do Sul	58	2	3,4	42	72,4	13	22,4	1	1,7
Mato Grosso	101	41	40,6	57	56,4	3	3,0	0	0,0
Goiás	217	0	0,0	21	9,7	177	81,6	19	8,8
Distrito Federal	1	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: IDEB (2021, p. 73-74).

A Tabela 7 apresenta o índice IDEB do ensino médio na rede estadual de educação, com o indicativo do número de escolas no país, região Sul e estado do RS.

Tabela 7 – IDEB do ensino médio na rede estadual com o número de escolas (2005-2019)

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS COM IDEB CALCULADO PARA 2019	FAIXAS DE IDEB							
		ATÉ 3,1	%	DE 3,2 A 4,1	%	DE 4,2 A 5,1	%	5,2 OU MAIS	%
Brasil	11.855	1.155	9,7	4.819	40,6	4.781	40,3	1.100	9,3
Norte	738	229	31,0	343	46,5	147	19,9	19	2,6
Rondônia	103	6	5,8	39	37,9	53	51,5	5	4,9
Acre	38	4	10,5	21	55,3	13	34,2	0	0,0
Amazonas	140	51	36,4	56	40,0	27	19,3	6	4,3
Roraima	29	11	37,9	16	55,2	1	3,4	1	3,4
Pará	262	131	50,0	113	43,1	17	6,5	1	0,4
Amapá	31	14	45,2	14	45,2	3	9,7	0	0,0
Tocantins	135	12	8,9	84	62,2	33	24,4	6	4,4
Nordeste	3.617	607	16,8	1.796	49,7	940	26,0	274	7,6
Maranhão	635	178	28,0	349	55,0	97	15,3	11	1,7
Piauí	358	87	24,3	191	53,4	66	18,4	14	3,9
Ceará	632	8	1,3	287	45,4	213	33,7	124	19,6
R. G. do Norte	83	25	30,1	46	55,4	10	12,0	2	2,4
Paraíba	293	52	17,7	146	49,8	87	29,7	8	2,7
Pernambuco	701	5	0,7	247	35,2	340	48,5	109	15,5
Alagoas	200	30	15,0	125	62,5	45	22,5	0	0,0
Sergipe	112	33	29,5	65	58,0	14	12,5	0	0,0
Bahia	603	189	31,3	340	56,4	68	11,3	6	1,0
Sudeste	5.292	246	4,6	2.008	37,9	2.468	46,6	570	10,8
Minas Gerais	1.732	119	6,9	875	50,5	672	38,8	66	3,8
Espírito Santo	224	2	0,9	46	20,5	123	54,9	53	23,7
Rio de Janeiro	602	85	14,1	307	51,0	183	30,4	27	4,5
São Paulo	2.734	40	1,5	780	28,5	1.490	54,5	424	15,5
Sul	1.498	40	2,7	481	32,1	837	55,9	140	9,3
Paraná	897	10	1,1	279	31,1	529	59,0	79	8,8
Santa Catarina	210	8	3,8	80	38,1	107	51,0	15	7,1
R. G. do Sul	391	22	5,6	122	31,2	201	51,4	46	11,8
Centro-Oeste	710	33	4,6	191	26,9	389	54,8	97	13,7
M. G. do Sul	85	5	5,9	27	31,8	44	51,8	9	10,6
Mato Grosso	110	28	25,5	58	52,7	22	20,0	2	1,8
Goiás	472	0	0,0	81	17,2	306	64,8	85	18,0
Distrito Federal	43	0	0,0	25	58,1	17	39,5	1	2,3

Fonte: IDEB (2021, p. 73-74).

Já o desempenho das escolas estaduais de ensino médio, em cada unidade da Federação, demonstra que 40,6% das escolas brasileiras têm desempenho entre 3,2 e 4,1, e 40,3% das escolas têm desempenho entre 4,2 e 5,1. Os extremos do indicador, por sua vez, englobam cerca de 10% das escolas cada um. O que difere

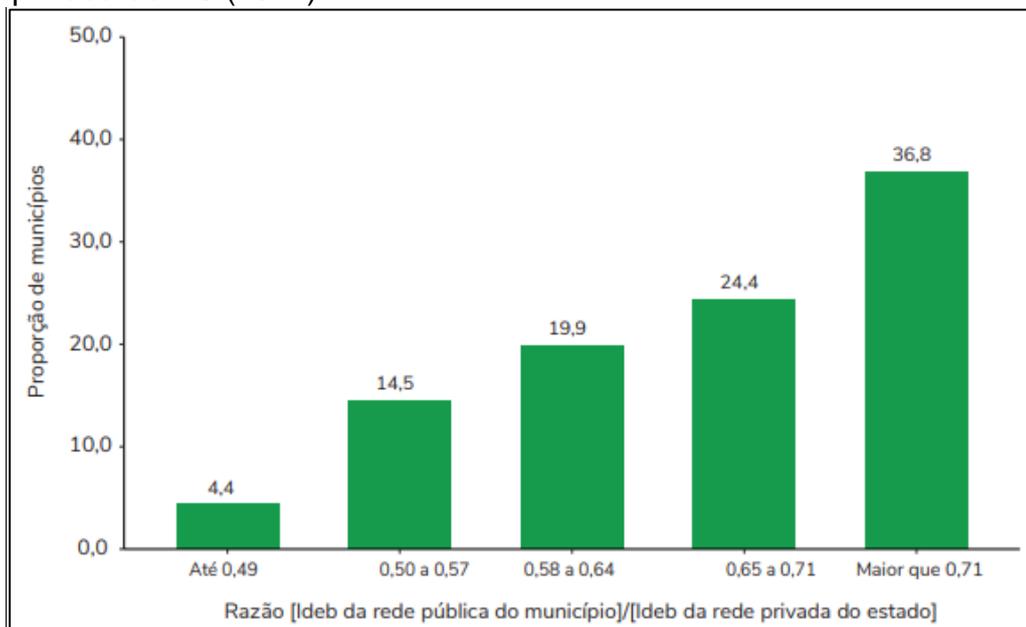
entre os estados é a proporção de escolas classificadas nos intervalos extremos (baixo e alto desempenho).

As regiões Norte e Nordeste apresentam um percentual maior de escolas com limite inferior (31,0% e 16,8%, respectivamente). Os estados com as maiores proporções de escolas com IDEB igual ou superior a 4,2 são: Goiás (82,8%), Espírito Santo (78,6%) e São Paulo (70,0%).

A saber, a rede privada participa com 12,2% da matrícula no ensino médio e alcançou, em 2019, um desempenho 2,1 pontos superior ao obtido pela rede estadual, logrando um IDEB igual a 6,0, contra 3,9 da rede estadual. Todavia, em nenhum estado a rede privada alcançou a meta proposta para o ano de 2019.

O Gráfico 13 apresenta uma estatística que compara o desempenho das redes pública e privada por meio da divisão do IDEB da rede pública do município pelo IDEB da rede privada do estado para o ensino médio.

Gráfico 13 – Razão IDEB da rede pública do município pela rede privada do RS (2021)



Fonte: IDEB (2021, p. 79).

Assim, quanto mais próximo de 1, mais similar será o desempenho das duas redes. Observa-se que, em 2019, 36,8% dos municípios apresentaram desempenho no IDEB da rede pública mais próximo (razão maior do que 0,71) ao observado na rede privada do respectivo estado.

O IDEB do RS para a etapa do Ensino Médio é de 3,9. Dado bem inferior aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, que são, respectivamente, de 5,8 e 4,7. O IDEB para o Ensino Médio está muito abaixo da média nacional, enquanto o IDEB do Ensino Fundamental não atingiu a meta nacional, mas está pouco abaixo. Da mesma forma, o índice de aprovação demonstra taxa de 0,82, ou seja, a aprovação mantém um valor crítico e o recurso da reprovação vem sendo muito utilizado.

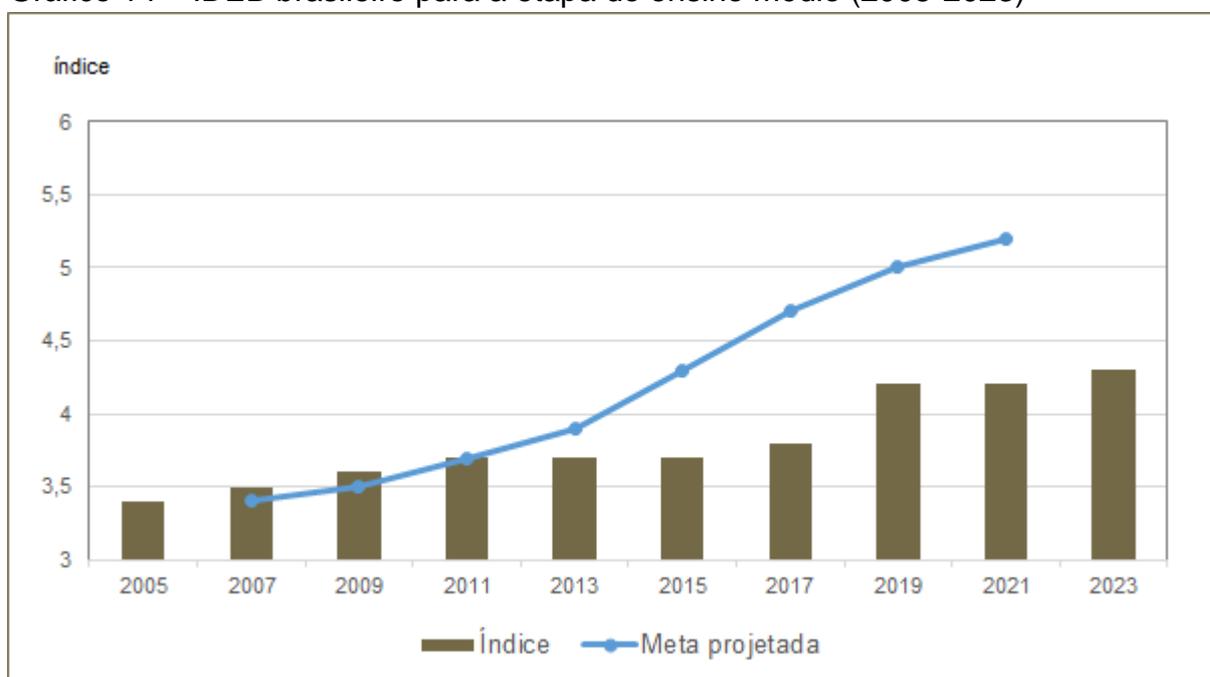
Quanto ao IDEB para 2021, para o ensino médio, o Brasil apresentou taxa de 4,2, não alcançando a meta para o ano, que era de 5,2.

O Rio Grande do Sul obteve IDEB de 4,3 em 2021, maior do que o nacional, porém, igualmente sem alcançar a meta estabelecida, que seria de 5,5.

Em 2023, observamos IDEB de 4,2 para o estado gaúcho, enquanto o país registrou 4,3, ambos mantendo a estabilidade dos últimos três biênios.

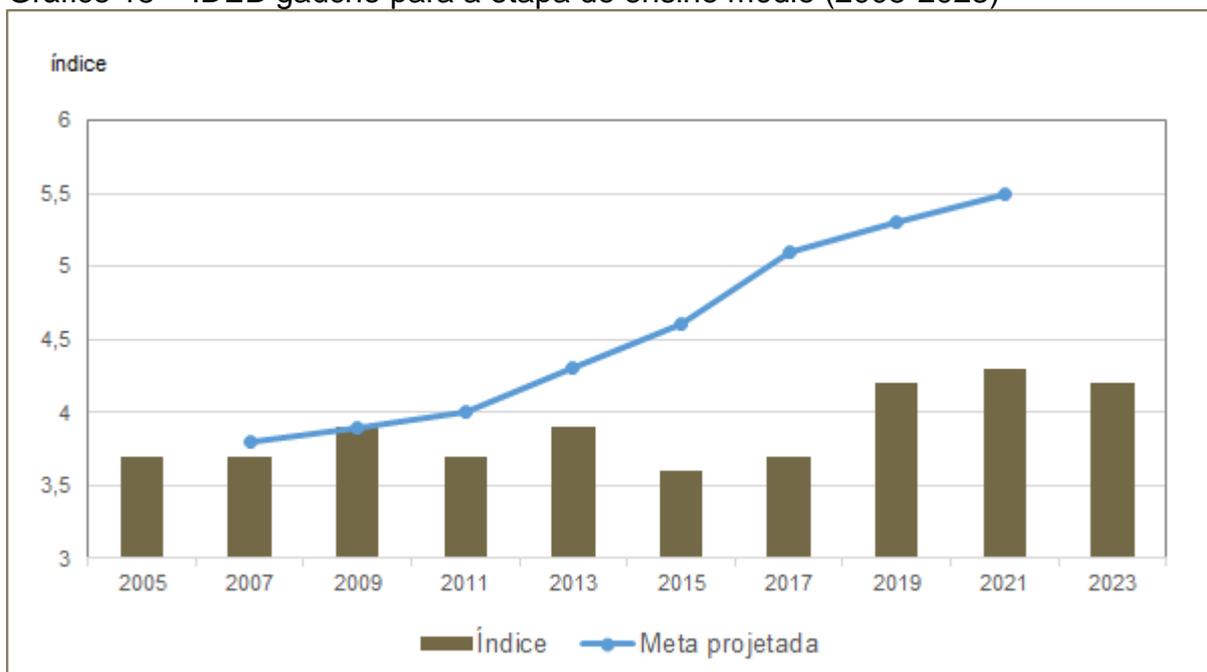
Nos Gráficos 14 e 15, apresentamos os índices do IDEB em escala nacional e estadual para a etapa do ensino médio, compreendida entre os anos de 2005 e 2023.

Gráfico 14 – IDEB brasileiro para a etapa do ensino médio (2005-2023)



Fonte: MEC/INEP.

Gráfico 15 – IDEB gaúcho para a etapa do ensino médio (2005-2023)



Fonte: MEC/INEP.

Na Figura 4, apresentam-se os índices de Matemática, Português, Aprovação e IDEB, relacionados ao estado do RS para 2023, determinados para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio.

Figura 4 – Indicadores de Matemática, Português, Aprovação e IDEB para o ensino médio no RS (2023)

	Matemática	Português	Aprovação	Ideb
Anos Iniciais	6,17	5,95	0,95	5,8
Anos Finais	5,13	5,32	0,9	4,7
Ensino Médio	4,57	4,91	0,82	3,9

Fonte: INEP, 2023.

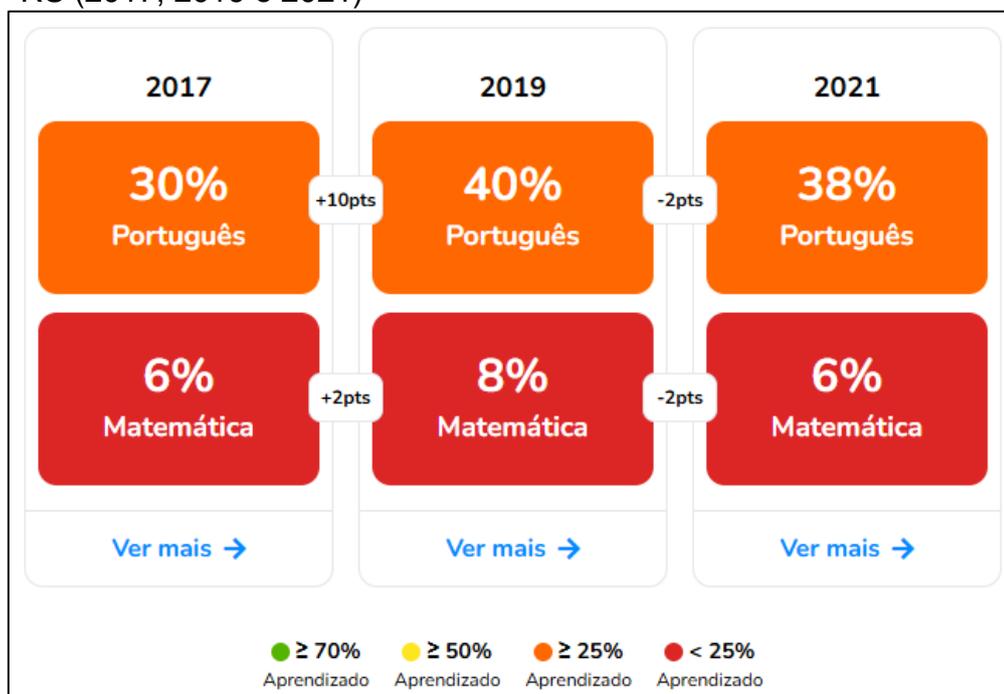
Em relação ao aprendizado adequado, o percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente para a etapa do ensino médio, no 3º ano, no nível estadual de educação, baseado nos resultados do SAEB, tem queda tanto em

Português quanto em Matemática nos dados de 2021, quando comparados aos de 2019.

O índice mostra que em 2017, Português mantinha um aprendizado adequado de 30%, que subiu para 40% em 2019. Todavia, em 2021, demonstrou queda em 2 pontos, ficando em 38%. Já em relação à Matemática, os dados demonstram um aprendizado ainda menor, que era de 6% em 2017, 8% em 2019 e retornando para 6% em 2021.

Na Figura 5, demonstra-se o aprendizado adequado de acordo com índices de 2017, 2019 e 2021.

Figura 5 – Índice de aprendizado adequado para o ensino médio no RS (2017, 2019 e 2021)



Fonte: INEP, 2023.

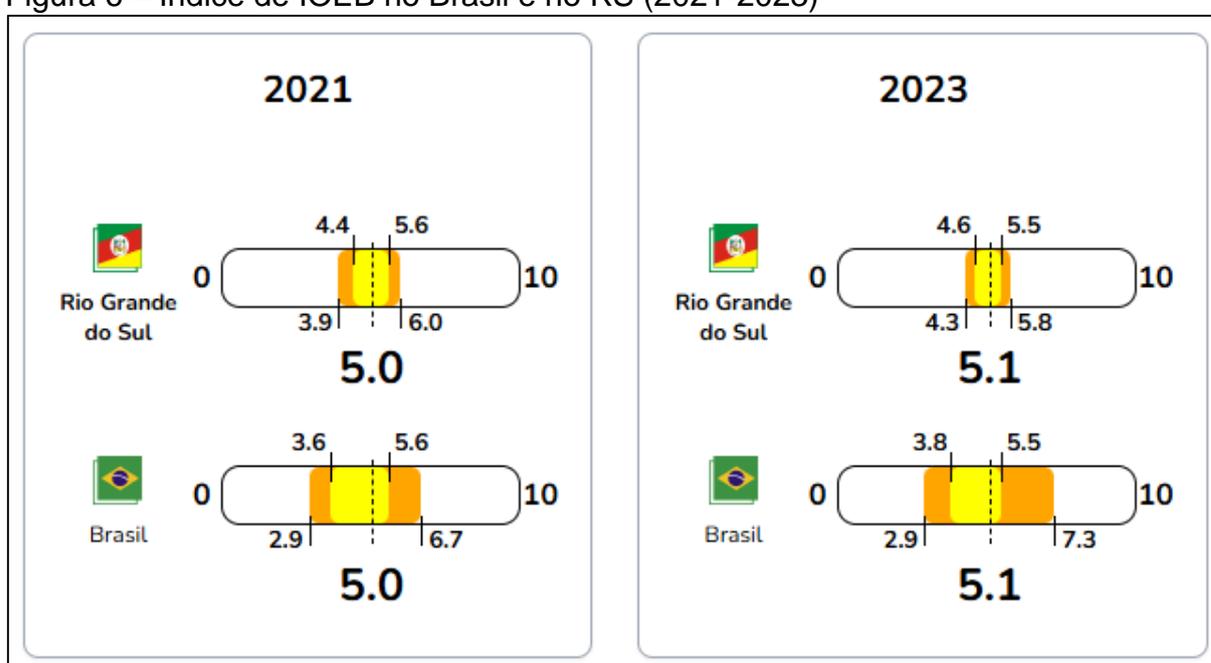
A cor laranja, representada na ilustração abaixo, demonstra que menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. A cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem. O ideal seria o percentual de 70%, de acordo com a Meta 3 do Todos pela Educação.

6.3.4 IOEB

O Índice de Oportunidade da Educação Brasileira mede, em escala de 0 a 10, as oportunidades educacionais oferecidas no Brasil. Os extremos da barra laranja mostram a distância entre o maior e o menor IOEB da região, a barra amarela mostra o intervalo que contém a maioria dos municípios, e a linha tracejada mostra a nota média da região.

A Figura 6 demonstra o índice de IOEB no Brasil e no estado gaúcho, nos anos de 2021 e 2023.

Figura 6 – Índice de IOEB no Brasil e no RS (2021-2023)



Fonte: INEP, 2023.

Quanto ao nível de equidade, ao avaliar o percentual de estudantes com aprendizado considerado suficiente para a etapa do ensino médio, entre diferentes grupos sociais, leva-se em consideração o Nível Socioeconômico (NSE).

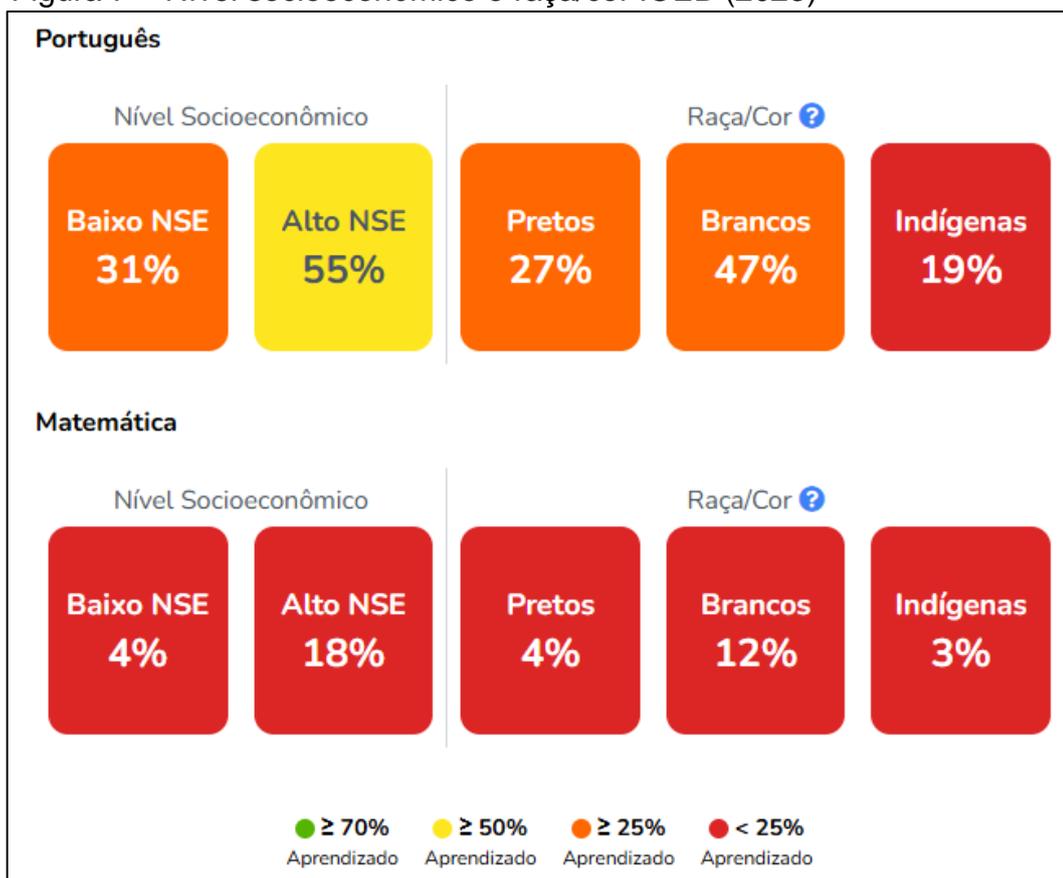
Na ilustração abaixo, em Português, a cor amarela representa que o índice ainda está um pouco abaixo do percentual de 70%, que seria o ideal, de acordo com a Meta 3.

Ressaltamos que o foco nos resultados dos alunos de baixo NSE e dos alunos pretos se deve ao fato de serem grupos de alunos que historicamente têm menos

oportunidades educacionais dentro e fora da escola, e acreditamos que todos e cada um dos alunos têm direito a um alto nível de aprendizado.

A Figura 7 demonstra os percentuais de acordo com o NSE e raça/cor do IOEB, para Português e Matemática.

Figura 7 – Nível socioeconômico e raça/cor IOEB (2023)



Fonte: INEP, 2023.

6.3.5 Permanência escolar

O indicador de Permanência Escolar, desenvolvido pela organização Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), tem como objetivo mensurar, por meio dos dados do Censo Escolar, o percentual aproximado de estudantes que passaram pelo sistema educacional e o abandonaram ao longo de sua trajetória.

Novamente cabe ressaltar que ao analisar os dados, é imprescindível lembrar do período pandêmico, e dos impactos negativos causados pela pandemia,

ênfatizando as redes que conseguiram manter bons fluxos, com baixas taxas de reprovaçãõ e abandono.

No ano de 2020, cerca de 5,5 milhões de criançãs e adolescentes nãõ tinham acesso à educaçãõ, e 3,8% dos estudantes entre 6 e 17 anos abandonaram as instituições de ensino.

As consequências do cenário pandêmico agravaram as desigualdades entre grupos com intersecçãõ de identidades sociais, e por esse motivo o indicador de permanênciã também analisa as característicãs dos estudantes, tais como gênero, raça/cor e nível socioeconômico, além dos dados por regiãõ, unidade da federaçãõ e municípiõ.

Esse indicador aborda mais do que o contexto socioeconômico. A partir da análise do percentual de permanênciã nos municípiõs, devemos refletir sobre os fatores que influenciam esses dados, especialmente as dificuldades e desafios que envolvem o menor número de professores, a qualidade de sua formaçãõ, se sãõ redes com maiores taxas de reprovaçãõ, rotatividade do corpo docente, etc.

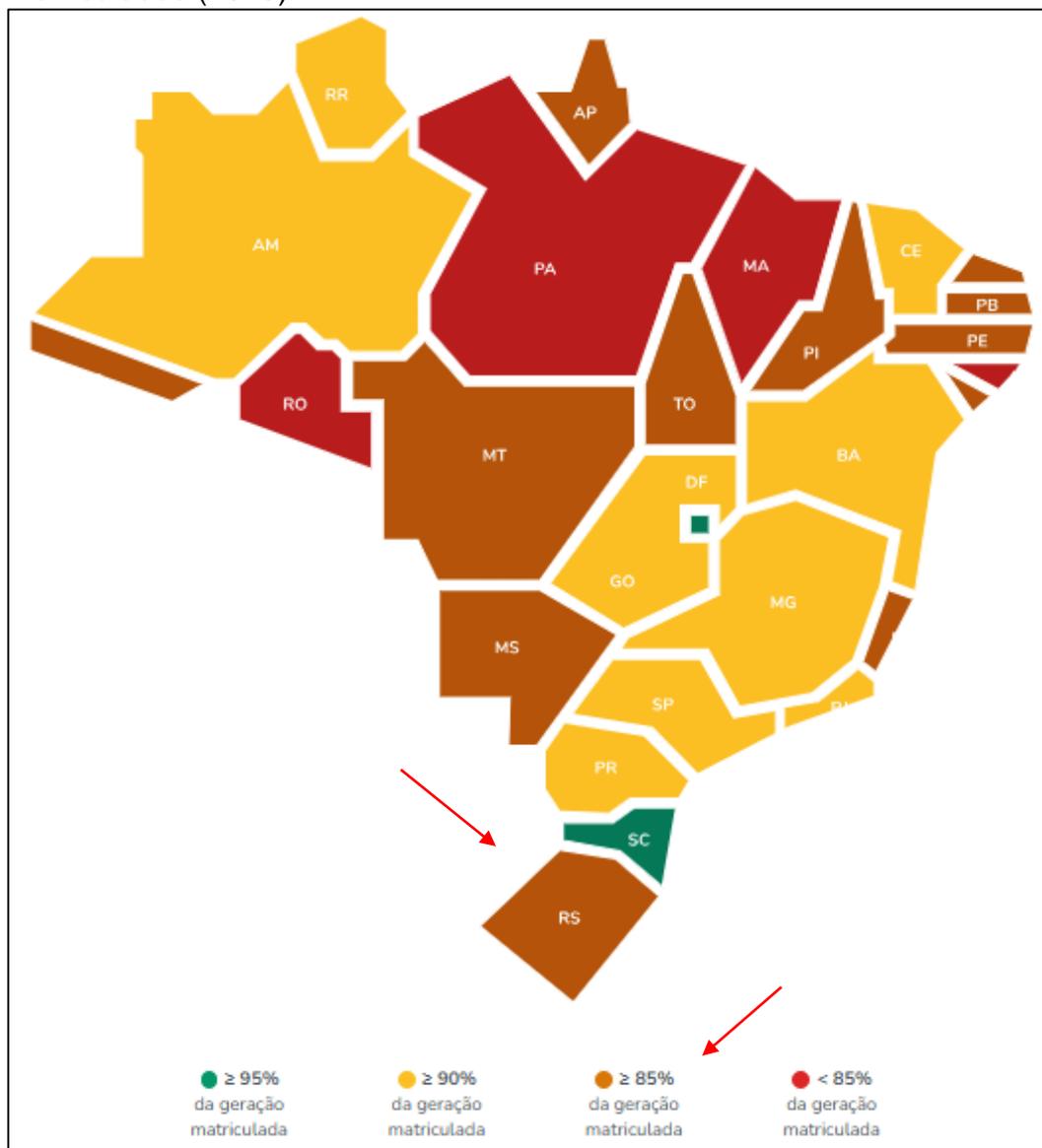
O IEDE considera como um patamar adequado, que 95% ou mais dos alunos de uma geraçãõ estejam matriculados ou já tenham passado pelo sistema educacional durante sua trajetória.

Se considerarmos a geraçãõ nascida em 2003, apenas Santa Catarina e o Distrito Federal — ambos com 97% dos alunos matriculados — alcançaram esse patamar entre os estados.

No Rio Grande do Sul, o percentual de jovens de 16-17 anos matriculados foi de 89% em 2020, conforme demonstra a Figura 8, abaixo, representado pela cor marrom, que delimita os estados com jovens matriculados em escala igual ou maior que 85%.

A Figura 8 apresenta um mapa dos estados brasileiros, destacando o percentual de jovens matriculados.

Figura 8 – Mapa dos estados a partir do percentual de jovens matriculados (2020)

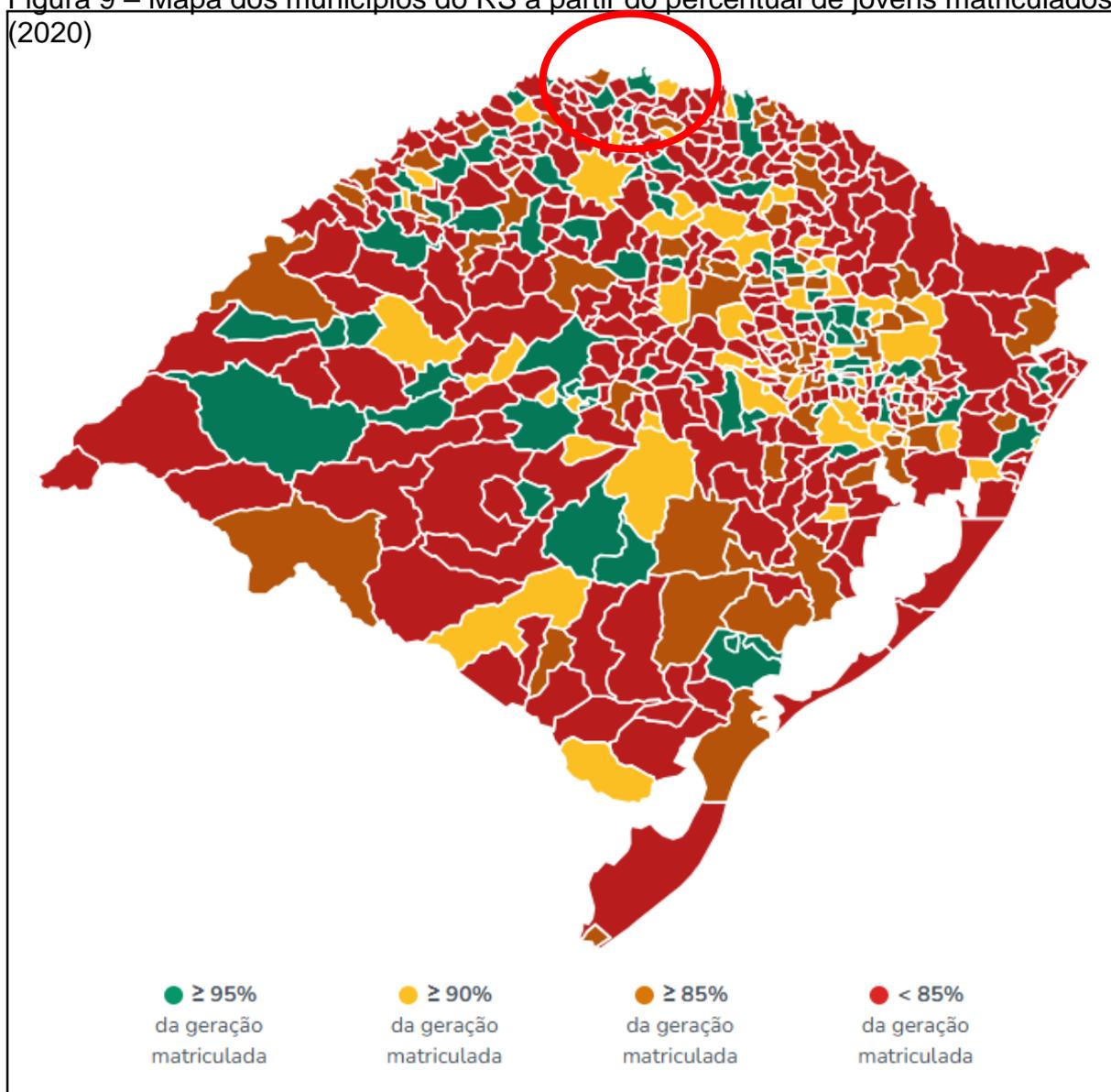


Fonte: IEDE.

Traçando o dado de jovens matriculados a partir de cada município do RS, temos uma delimitação da região do CODEMAU, com um índice diferente daquele representado pelo estado.

A Figura 9 demonstra que a maioria dos municípios alcançou índice menor do que 85% de jovens matriculados, representados pela cor vermelha. Em contrapartida, temos municípios com geração matriculada em igual ou maior do que 90% e 90%, representados, respectivamente, pelas cores amarelo e verde.

Figura 9 – Mapa dos municípios do RS a partir do percentual de jovens matriculados (2020)



Fonte: IEDE.

Em relação à região, um dado que chama a atenção é que mais de 30% dos municípios (7 dos 22) da região do Médio Alto Uruguai apresentam taxa de permanência abaixo de 70%. O menor percentual está no município de Erval Seco, com 52%, seguido de Vista Alegre, com 57% e Caiçara, com 65%. Esse indicativo demonstra que 48%, 43% e 35%, respectivamente, de estudantes de 16-17 anos estão fora da escola.

Em contrapartida, se considerarmos o patamar adequado determinado pelo IEDE (95%), temos, no CODEMAU, somente 3 municípios que atendem a meta: Frederico Westphalen, Alpestre e Rodeio Bonito.

O Quadro 61 retrata o percentual de permanência escolar, em dados divulgados em 2020, em relação aos jovens nascidos em 2003, que mantinham idade entre 16 e 17 anos.

Quadro 61 – Percentual de permanência escolar por município da região do MAU (2020)

MUNICÍPIO	PERMANÊNCIA ESCOLAR 2020¹⁵
Alpestre	99%
Ametista do Sul	71%
Caiçara	65%
Cristal do Sul	75%
Dois Irmãos das Missões	71%
Erval Seco	52%
Frederico Westphalen	100%
Gramado dos Loureiros	76%
Iraí	69%
Nonoai	69%
Novo Tiradentes	82%
Palmitinho	67%
Pinhal	83%
Pinheirinho do Vale	81%
Planalto	84%
Rio dos Índios	93%
Rodeio Bonito	96%
Seberi	75%
Taquaruçu do Sul	66%
Trindade do Sul	87%
Vicente Dutra	87%
Vista Alegre	57%
MÉDIO ALTO URUGUAI	77,5%

Fonte: IEDE.

Nota-se que Frederico Westphalen registrou 100% de índice de alunos nascidos em 2003 (16 a 17 anos em 2020) em permanência escolar. O município de Alpestre chegou perto da totalidade, com 99%, seguido de Rodeio Bonito, com 96%. Os menores percentuais são dos municípios de Erval Seco, com 52%, Vista Alegre, com 57%, e Caiçara, com 65%.

Todavia, é expressivo o percentual acima de 80%, presente em 10 cidades, o que indica 45,45%, quase a metade dos municípios. Acima de 70% de permanência escolar o índice aumenta para 15 municípios, ou seja, 68,18%.

¹⁵ Nascidos em 2003, com idades entre 16 e 17 anos em 2020, ano de divulgação dos indicadores educacionais pelo Portal.

6.3.6 Participação e médias no ENEM

Nos dados compilados quanto à participação dos estudantes de ensino médio das escolas estaduais dos municípios do MAU no Exame Nacional do Ensino Médio, no ano de 2019, apresentamos a média geral e a média de redação em cada cidade.

O percentual de participação dos estudantes de cada município no ENEM se torna um dado relevante, já que indica o interesse e a busca desses jovens pela continuação dos estudos em nível superior.

O Quadro 62 demonstra o percentual de participação dos jovens no ENEM, de acordo com a cidade, bem como a média geral e média da redação.

Quadro 62 – Participação do ENEM por município e médias (2019)

MUNICÍPIO	PARTICIPAÇÃO NO ENEM	MÉDIA GERAL	MÉDIA REDAÇÃO
Alpestre	71%	513	582
Ametista do Sul	37%	486	577
Caiçara	55%	541	659
Cristal do Sul	48%	462	578
Dois Irmãos das Missões	25%	437	436
Erval Seco	34%	465	509
Frederico Westphalen	66%	513	636
Gramado dos Loureiros	73%	523	595
Iraí	55%	507	619
Nonoai	41%	495	574
Novo Tiradentes	22%	523	663
Palmitinho	40%	475	538
Pinhal	36%	507	520
Pinheirinho do Vale	55%	479	589
Planalto	57%	485	570
Rio dos Índios	24%	474	612
Rodeio Bonito	71%	514	652
Seberi	66%	501	538
Taquaruçu do Sul	38%	537	656
Trindade do Sul	58%	509	570
Vicente Dutra	36%	492	612
Vista Alegre	-	-	-
Região do Médio Alto Uruguai	48%	497	585
Rede Estadual de Educação RS		492	570
Média Geral Nacional		593	

Fonte: INEP.

Notamos que, dentre as informações disponíveis (apenas o município de Vista Alegre não foi contabilizado), dos 21 municípios, apenas 3 tiveram participação de mais de 70% dos jovens estudantes, representando 14,29%. Se calcularmos o percentual de escolas com participação inferior a 50%, temos 11 escolas, que representam 52,38%, ou seja, mais da metade dos estudantes.

A maior participação no ENEM 2019 foi do município de Gramado dos Loureiros, com 73%, seguido de Alpestre e Rodeio Bonito, ambos com 71%. Em contrapartida, as menores participações de jovens se deram em Novo Tiradentes, com 22%, Rio dos Índios, com 24%, e Dois Irmãos das Missões, com 25%.

A maior média geral foi de 541 pontos, do município de Caiçara, enquanto a menor foi de 437, de Dois Irmãos das Missões. Em relação à nota da redação, a maior nota foi de 663 pontos, do município de Novo Tiradentes, que teve a menor participação em termos de percentual de estudantes. Já a menor nota na redação foi de 436, média de Dois Irmãos das Missões, também demarcado pela pequena participação de jovens.

Ao calcularmos a média da região do MAU, temos uma participação de 48% dos jovens, retratando percentual inferior a 50%, assim como nas análises individuais dos municípios. Ainda assim, as médias para o ano de 2019, para média geral e redação, foram, respectivamente, de 497 e 585. Maiores que as médias da rede estadual gaúcha, que foram de 492 e 570, respectivamente. A nível nacional, a média geral em 2019 foi de 593 pontos, superior à rede estadual do RS e à região do MAU.

Por meio do Quadro 63, apresentamos uma perspectiva geral dos principais dados apresentados neste tópico, demonstrando, para cada município, índices de IDEB, IOEB, abandono, reprovação, distorção idade-série e permanência escolar. A partir dos dados municipais, apontamos a média regional, e seu comparativo com os índices estadual e nacional.

Quadro 63 – Indicadores de IDEB, IOEB, abandono, reprovação, distorção idade-série e permanência escolar para o ensino médio (2021-2023)

MUNICÍPIO	IDEB 2023	IOEB		Abandono			Reprovação			Distorção Idade-Série			Permanência ¹⁶		
		2021	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2020		
													Nasc. 2003	Nasc. 2004	Nasc. 2005
Alpestre	4,4	5,53	5,13	7,8%	7,4%	2,8%	0	0	0	11,5%	12,1%	9%	1%	0	0
Ametista do Sul	3,7	5,24	4,89	2,9%	19,6%	1,9%	0	7,9%	21,3%	23,6%	22%	18,4%	29%	19%	8%
Caçara	4,4	5,24	5,23	4,9%	4,1%	10%	0	1,7%	4,5%	11,2%	13,3%	15,3%	35%	17%	3%
Cristal do Sul	4,0	-	5,03	6,4%	3,8%	1,3%	0	0	1,2%	13%	13,5%	13,6%	25%	48%	11%
Dois Irmãos das Missões	-*	-	5,05	3,2%	24,4%	16,7%	0	0	0,8%	50,4%	48,4%	59,2%	29%	16%	14%
Erval Seco	4,0	-	-	10,5%	8,5%	8,3%	0	0	1,7%	21,3%	23,9%	18,2%	48%	35%	23%
Frederico Westphalen	4,8	5,23	5,22	5,4%	4%	4,8%	2,7%	7,1%	4,9%	16,9%	16,5%	15,7%	0	0	0
Gramado dos Loureiros	-	-	-	5,3%	8,7%	0	0	23,8%	20,3%	21,3%	20,2%	31,6%	24%	21%	0
Iraí	-	5,02	-	8,3%	7,7%	10,2%	0	21,6%	16,9%	43%	43,6%	39,9%	31%	33%	12%
Nonoai	4,6	-	-	21,2%	12,5%	13,5%	0	13,5%	13,6%	26,4%	21,4%	20,2%	31%	16%	6%
Novo Tiradentes	3,5	-	5,04	13,4%	28,9%	20%	0	1,2%	1,3%	42,2%	40%	27,4%	18%	16%	0
Palmitinho	4,2	-	5,05	7%	11,5%	8,5%	0	4,3%	5,9%	16,8%	13,1%	13,1%	33%	22%	0
Pinhal	4,5	5,17	5,58	6,7%	16%	6,9%	0	3,8%	9,2%	29,1%	15,7%	11,6%	17%	17%	6%
Pinheirinho do Vale	4,1	5,43	5,36	8,4%	8,5%	12,4%	0	3,8%	0,9%	24,6%	24,6%	13,9%	19%	7%	16%
Planalto	4,4	5,21	5,13	5,8%	8,1%	3,6%	0	6,5%	4,5%	26%	21,9%	19,3%	16%	20%	12%
Rio dos Índios	4,0	-	5,09	18,6%	12,4%	14%	0	2,2%	2,5%	14,7%	13,5%	10%	7%	10%	21%
Rodeio Bonito	3,7	4,7	4,8	10,3%	0	14%	0	23,4%	9,4%	16,3%	19,4%	25,1%	4%	8%	0
Seberi	4,3	4,84	5,33	7,8%	11,9%	8,8%	1,5%	9,7%	14,6%	23,4%	19,4%	18,1%	25%	19%	8%
Taquaruçu do Sul	4,5	5,61	5,4	12,5%	2,4%	7,9%	0	0	2,6%	21,7%	15,6%	29,3%	34%	8%	0
Trindade do Sul	-	-	-	3,7%	4,3%	16,1%	0	17,3%	8,5%	17,7%	8,6%	16,7%	13%	11%	4%

¹⁶ Percentual de jovens fora da escola.

* Nos municípios que não foram disponibilizados os dados, utilizamos “-”, desconsiderando-os para a confecção dos valores médios.

Vicente Dutra	-	4,65	5,0	0	11,3%	11,4%	0	0	9,9%	19%	20,7%	17,6%	13%	13%	9%
Vista Alegre	3,9	5,13	-	7,7%	3%	5,3%	0	0	0	27,9%	22,7%	28,6%	43%	48%	27%
MAU	4,1	5,1	5,1	7,7%	9,3%	8,2%	0,2%	6,7%	7%	23,5%	21,3%	21,4%	22,5%	18,36%	8,18%
RS	3,9	5,0	5,1	11,1%	11%	8,9%	0,9%	8,9%	10,6%	30,7%	29,5%	26,5%			
BRASIL	4,1	5,0	5,1	5,8%	6,6%	3,8%	4,4%	8,4%	5,7%	27,9%	24,3%	21,6%			

Nota: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP.

a) IDEB

Em relação ao IDEB, calculado especificamente sobre a etapa do ensino médio, foram disponibilizadas as notas de 17 dos 22 municípios.

Dentre os disponíveis, a maior média foi de 4,8, no município de Frederico Westphalen. A menor nota ficou com a cidade de Novo Tiradentes, com 3,5.

A média geral da região do MAU foi de 4,1, igualando-se à média nacional de IDEB, ultrapassando a marca do RS, que é de 3,9.

Nota-se que Frederico Westphalen atingiu a marca de 4,8, superior ao nível nacional, enquanto Novo Tiradentes obteve 3,5, menor que a nota estadual.

Foram 7 municípios, dos 17 contabilizados, que ficaram abaixo da nota nacional e regional (4,1), representando 41,18% de municípios com IDEB abaixo da média.

b) IOEB

Em relação ao IOEB, calculado a partir da porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio, foram disponibilizados os indicadores de 11 dos 22 municípios.

Desses, em 7 houve decréscimo do índice de 2023 em comparação ao de 2021.

Os 4 municípios que aumentaram seus índices foram Pinhal, Rodeio Bonito, Seberi e Vicente Dutra.

Dessa forma, houve decréscimo de 63,64% dos municípios na nota do IOEB de 2023, em relação a 2021.

Tanto o IOEB brasileiro quanto o gaúcho foram de 5,0 em 2021 e 5,1 em 2023, portanto, apresentaram crescimento. O IOEB da região do MAU manteve-se, em ambos os anos, em 5,1, mesma média nacional e estadual.

c) Abandono

O índice de abandono é um fator importante, pois demonstra a parcela de jovens que foi excluída do ensino médio na região.

No ano de 2021, o índice de abandono no estado do RS foi de 11,1%, que se manteve em 11% em 2022, e teve queda para 8,9% em 2023. No Brasil, em 2021, o percentual foi de 5,8%, que apresentou queda para 6,6% em 2022, e para 3,8% em 2023.

Logo o índice de abandono no ensino médio no estado gaúcho alcança quase o dobro do percentual nacional, deflagrando a situação de atenção no estado em relação à etapa do ensino médio e à formação das juventudes.

Na região do Médio Alto Uruguai, o índice de abandono foi de 7,7% em 2021, de 9,3% em 2022, e de 8,2% em 2023. Com isso, em 2021, o desempenho da região do MAU foi melhor do que o do estado do RS, que era bem mais elevado que o nacional, mas pior do que o índice nacional. Em 2022, o MAU seguiu a lógica nacional, com o aumento do índice de abandono, e no ano seguinte, em 2023, assim como aconteceu a nível de Brasil e do estado gaúcho, houve queda no índice de abandono.

Quanto aos municípios da região do MAU, em 2021, o maior índice de abandono no ensino médio foi registrado para a cidade de Nonoai, com 21,2%, seguida de Rio dos Índios e Novo Tiradentes. Em 2022, o maior índice foi em Novo Tiradentes, com 24,4%, seguido de Dois Irmãos das Missões e Ametista do Sul. Em 2023, o maior índice foi de Novo Tiradentes, com 20%, seguido de Dois Irmãos das Missões e Trindade do Sul.

d) Reprovação

O índice brasileiro de reprovação no ensino médio, que em 2021, era de 4,4%, subiu para 8,9% em 2022, apresentando queda para 2023, para 5,7%. No estado do RS, o índice de reprovação, contrariamente ao que acontece com o índice de abandono (que é maior no estado do que no país), em 2021 foi bem inferior, com 0,9%. Já em 2022, teve um aumento brusco para 8,9% e novo acréscimo em 2023, para 10,6%, alcançando, nos últimos dois anos, margens superiores às nacionais.

O índice da região do MAU, em 2021, acompanhava a baixa no RS, com percentual ainda menor, de 0,2%¹⁷. Todavia, na mesma linha do estado e do país, em 2022, subiu consideravelmente o percentual de reprovação para 6,7%, com novo aumento para 2023, com 7%.

Em 2021, a maioria dos municípios não registrou reprovação no ensino médio. Somente 2 municípios do MAU registraram percentuais de reprovação, Frederico Westphalen e Seberi.

¹⁷ Cabe ressaltar o período pandêmico vivenciado mundialmente, que levou as escolas a adotarem outras medidas e metodologias para dar aulas e aplicar avaliações.

Entre 2021 e 2022, houve a retomada das aulas presenciais, pós-pandemia de Covid-19, retomando-se também a normalidade de aulas e avaliações, e os percentuais também acompanharam essa mudança gradativa.

Para 2022, 7 municípios não registraram reprovações no ensino médio. Das 15 cidades que tiveram registros de reprovação, a maior foi de Gramado dos Loureiros, com percentual de 23,8%, seguida de Rodeio Bonito e Iraí.

Em 2023, somente 2 municípios não registraram reprovações. Dos outros 19, o maior índice foi de 21,3%, na cidade de Ametista do Sul, seguido de Gramado dos Loureiros e Iraí.

Nota-se que, tanto em 2022 quanto em 2023, Gramado dos Loureiros e Iraí se destacaram pelo número de reprovações.

e) Distorção idade-série

Esse índice demonstra a defasagem entre a idade dos estudantes com o ano em que estão cursando o ensino médio.

Em 2021, a média brasileira foi de 27,9% de distorção idade-série, percentual que diminuiu em 2022 para 24,3% e novamente apresentou queda em 2023, com 21,6%.

Os dados gaúchos demonstram média de distorção idade-série maior que a nacional, que em 2021 foi de 30,7%, em 2022 foi de 29,5% e em 2023 de 26,5%.

A partir da análise dos indicadores municipais, o índice de distorção idade-série da região do MAU, para 2021, foi de 23,5%. Em 2022 foi de 21,3%, com pequeno aumento para 2023, em 21,4%.

Os percentuais regionais foram menores que o estadual e nacional em todos os anos.

Em 2021, a cidade de Dois Irmãos das Missões liderou a distorção idade-série, com 50,4%, seguida de Iraí e Novo Tiradentes.

O resultado se repetiu em 2022, com Dois Irmãos das Missões, com 48,4%, com maior índice de defasagem, seguido de Iraí e Novo Tiradentes.

Em 2023, Dois Irmãos das Missões segue com maior índice, desta vez de 59,2%, seguido de Iraí e de Gramado dos Loureiros.

f) Permanência escolar

Esse índice, que demonstra o percentual de jovens fora da escola, considerou nascidos em 2003, 2004 e 2005, considerando as respectivas idades escolares para o ensino médio, de 15 a 17 anos no ano de 2020 (realizada a pesquisa), idade própria para cursar essa etapa.

Dos nascidos em 2003, somente o município de Frederico Westphalen não registrou jovens fora da escola na faixa etária dos 17 anos. O maior índice sobreveio da cidade de Erval Seco, com 48%, seguida de Vista Alegre e Caiçara.

Dos nascidos em 2004, 2 municípios não registraram jovens de 16 anos fora da escola: Alpestre e Frederico Westphalen. Os maiores índices são de Cristal do Sul e Vista Alegre, ambos com 48%, seguidos de Erval Seco.

Dos nascidos em 2005, com 15 anos de idade, 7 municípios não registraram jovens fora da escola. O maior índice é de Vista Alegre, com 27%, seguido de Erval Seco e Rio dos Índios.

Merece destaque dois municípios que se repetiram durante toda a faixa etária de 15 a 17 anos, mantendo uma das 3 maiores taxas de jovens fora do ensino médio, quais sejam, Erval Seco e Vista Alegre.

Nota-se que entre os jovens de 15 anos é mais comum que não haja estudantes fora da escola (1º ano do ensino médio), o que vai diminuindo, gradativamente, nos anos seguintes, com 16 e 17 anos, correspondendo ao 2º e 3º ano do ensino médio, em que a permanência na escola é menor.

6.3.7 EJA

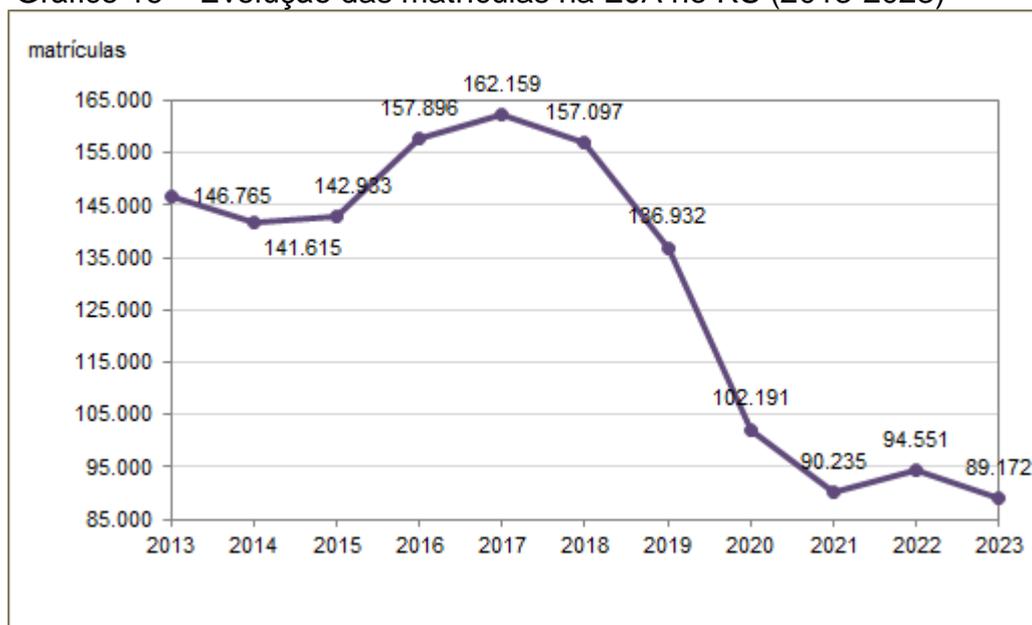
Acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o poder público é responsável por 84,5% dos estabelecimentos. A EJA, destinada a alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, para que possam concluir esses níveis de ensino, pode ser realizada por maiores de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e para maiores de 18 para a conclusão do ensino médio.

Segundo o Censo Escolar do INEP, o número total de matrículas na EJA no estado do RS decresceu no período 2013-2023. Em 2023, o valor chegou a 89.172 matrículas, uma diminuição de aproximadamente 39% em relação a 2013. Do total de

matrículas, 49% são do ensino fundamental e 51% do ensino médio. No Brasil, esses valores são de 61% para o fundamental e 39% para o nível médio.

O Gráfico 16 apresenta a evolução de matrículas na EJA no estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2013 a 2023.

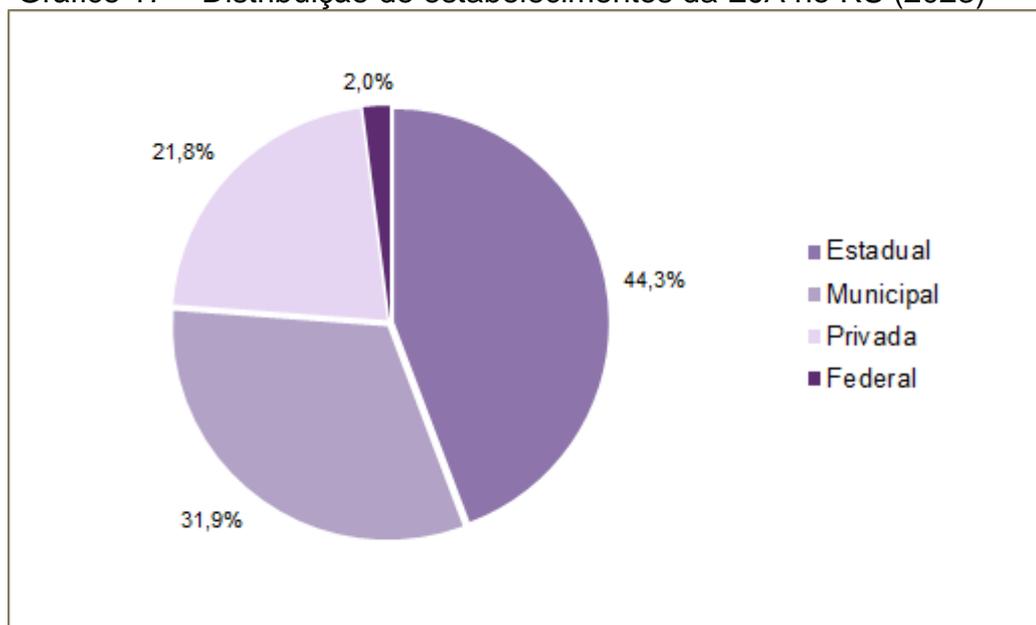
Gráfico 16 – Evolução das matrículas na EJA no RS (2013-2023)



Fonte: MEC/INEP.

Com relação à dependência administrativa das instituições que oferecem esse tipo de ensino, no RS, em 2023, verificamos que a maioria dos estabelecimentos está vinculada aos poderes públicos, conforme verifica-se no Gráfico 17:

Gráfico 17 – Distribuição de estabelecimentos da EJA no RS (2023)



Fonte: MEC/INEP.

Evidenciou-se que a maioria dos estabelecimentos está vinculada à rede estadual, em 44,3%, e municipal, com 31,9%.

6.3.8 EPT

Quanto à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a rede estadual detém 47% das escolas com cursos profissionais e tecnológicos no RS. A EPT no Brasil, foi regida inicialmente pela LDBEN de 1996, e tem a finalidade de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

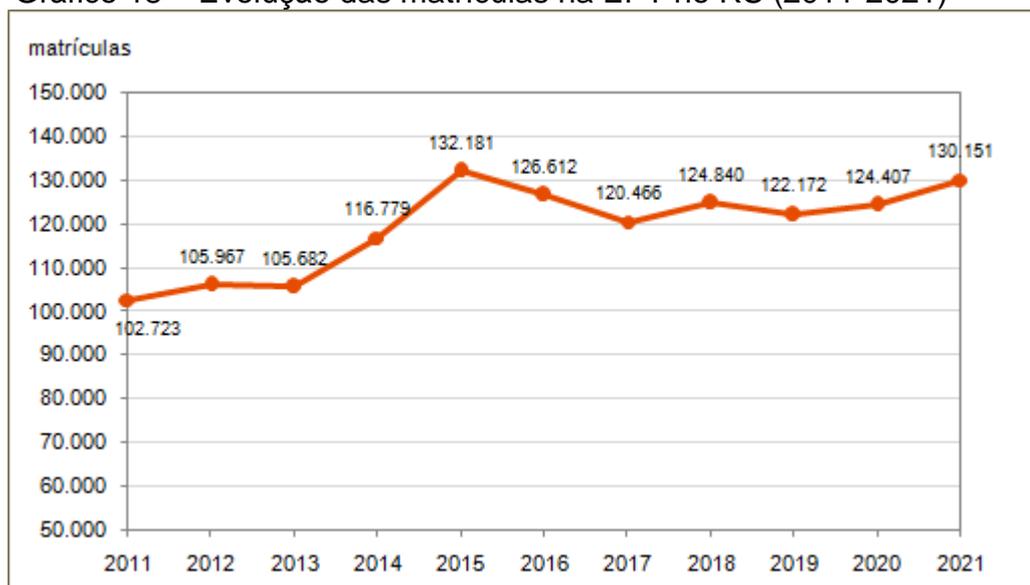
A EPT prevê a integração com os diferentes níveis e modalidades da educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, abrangendo cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação. Ela pode ser articulada com a modalidade da educação de jovens, em caráter preferencial, e com a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar, concomitante na forma e integrado no conteúdo), além de na forma subsequente.

As matrículas nessa modalidade de ensino têm aumentado nos últimos anos. No Brasil, passaram de 1.483.643 em 2011 para 1.892.458 em 2021, apresentando

um crescimento de 27,6%. No Rio Grande do Sul, em 2021, foram registradas 130.151 matrículas em 479 estabelecimentos e 5.172 turmas.

No Gráfico 18, apresentamos a evolução das matrículas na EPT no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2021.

Gráfico 18 – Evolução das matrículas na EPT no RS (2011-2021)



Fonte: MEC/INEP.

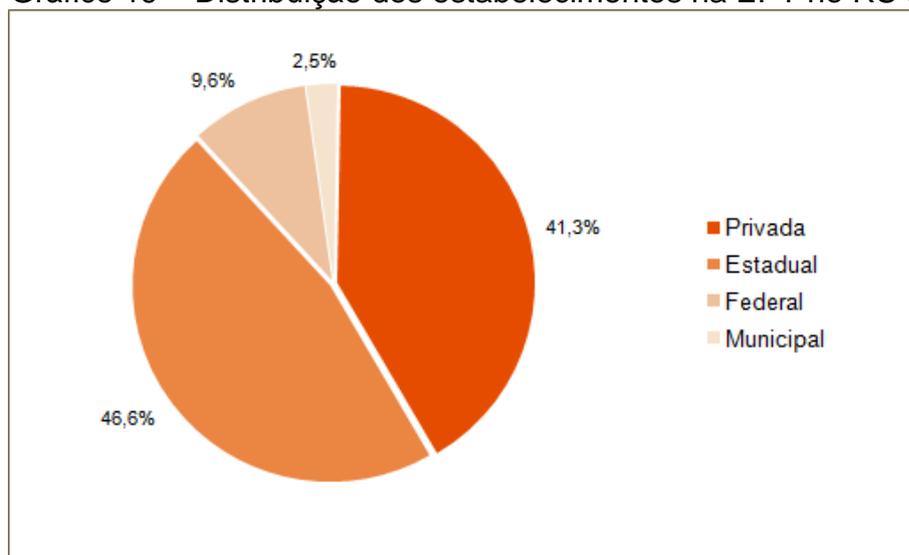
Quanto à dependência administrativa, o destaque é para a rede estadual, que detém 47% das escolas no RS. Em segundo está a rede privada, com 41%.

A rede federal, embora represente pouco no total de escolas no Estado, possui destaque com os Institutos Federais de Educação, que abrangem cursos técnicos, licenciaturas e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados.

No RS, são três Institutos Federais com unidades presenciais e polos localizados em 56 municípios, incluindo a região do Médio Alto Uruguai.

No Gráfico 19, apresentamos a distribuição dos estabelecimentos de ensino de EPT no Rio Grande do Sul, para o ano de 2021.

Gráfico 19 – Distribuição dos estabelecimentos na EPT no RS (2021)



Fonte: MEC/INEP.

Embora EJA e EPT, trazidas nos últimos dois tópicos, não sejam tema desta pesquisa, consideramos importante destacar ambos os aspectos, já que a EPT prevê a integração com os diferentes níveis de educação, podendo ser articulada com a modalidade da educação de jovens, em caráter preferencial, e com a educação básica no nível do ensino médio. Além do mais, conforme exposto anteriormente, as matrículas nessa modalidade de ensino têm aumentado nos últimos anos.

Já em relação à EJA, destinada a alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, verificamos que a maioria dos estabelecimentos está vinculada aos poderes públicos, sendo igualmente importante retratá-la, mesmo que brevemente, pela oportunidade de conclusão da educação básica, mesmo que tardiamente.

7 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: DO RELATÓRIO DE DADOS QUANTITATIVO À ABORDAGEM ANALÍTICA QUALITATIVA

Na segunda seção desta tese, apresentamos dois capítulos densos em números, sendo que, esses indicadores constituem um importante relatório de dados regional. Contudo, mais do que apresentar dados quantitativos, é preciso analisá-los sob o ponto de vista qualitativo, fornecendo elementos textuais, que em conjunto com os dados, possam nos dar subsídios para responder as questões centrais de pesquisa.

Ferraro (2012) aponta um importante aspecto sobre pesquisas qualitativas e quantitativas, no sentido de que, quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Com isso, a definição de quantitativo deve servir muito mais para diferenciar técnicas de coleta ou mesmo para designar o tipo de dado obtido, do que propriamente sua análise e interpretação. Retomemos Marques (1997), que nos ensina ser inviável concebê-las separadamente.

A partir daí, na perspectiva de que não há quantidade sem qualidade e vice-versa, propomos uma Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2007), que é uma técnica de análise de dados qualitativos. Ela é utilizada, geralmente, para analisar textos, buscando compreender os fenômenos investigados e gerar novos conhecimentos. Nesta tese, vamos ampliar a análise para além dos textos, contemplando também os dados quantitativos encontrados.

Na ATD, inicialmente fragmentamos as informações encontradas (neste caso, textos e dados), como primeiro elemento do ciclo, desmontando-os. Fragmentar o texto significa gerar novas compreensões daquela parte, sem esquecer que ela é parte do todo, sem perder de vista que faz parte de algo maior, e que os textos, trechos ou parágrafos são integrantes dos discursos a que pertencem.

Com isso, chegamos ao segundo elemento, de categorização, a partir da busca pelo estabelecimento de relações. Nesta segunda fase, classificamos as unidades de análise, a partir das semelhanças que as aproximam, resultando em categorias combinadas (*a priori* e emergentes), capazes de destacar aspectos específicos dos fenômenos investigados. Isso porque, ao identificar categorias *a priori* (derivadas dos pressupostos teóricos, assumida antes mesmo de se examinar o *corpus*), também não deixam de ser emergentes (pois a cada narrativa e interpretação dada, houve o

indicativo de vários pontos que não estavam pré-definidos, partindo das vozes emergentes nos textos e dados analisados).

No último ciclo de elementos, temos a compreensão renovada do todo, ou seja, a nova comunicação gerada pelos dois primeiros passos do ciclo, que se encerra com a descrição e interpretação, comunicando os resultados da Análise Textual Discursiva.

Assim, constitui-se o processo em seu todo, num movimento de teorização em relação ao objeto de pesquisa, em um procedimento analítico de análise e síntese, dando origem ao metatexto. É através do metatexto que se permite ao pesquisador fazer intervenções nos conteúdos e discursos a que a produção analisada se refere. Para isso, exige-se a produção de um conjunto de argumentos aglutinadores, que são organizados em torno de uma tese geral.

Interpretar os resultados está aquém de uma leitura que expressa os conhecimentos e pressupostos teóricos assumidos de antemão, podendo gerar interpretações a partir das teorias que o próprio processo de análise possibilita construir (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Desse modo, superada a exploração do material, a partir da auto-organização da Análise Textual Discursiva, temos a compreensão do novo, identificando o que, de fato, se apresenta de inovador com base no movimento de reconstrução que fizemos.

O *corpus* do estudo é composto pela análise das Fichas de Cadastro das Escolas, disponibilizadas pelo Núcleo de Documentação e Cadastro do Conselho Estadual de Educação (CEED), Relatório de Atividade, Relatório de Perfil Socioeconômico e Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional do Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai (CODEMAU), conjuntamente aos indicadores sociais, populacionais, demográficos e educacionais encontrados.

Nas categorias de análise, retomamos a *Alegoria da Caverna*, de Platão e o romance *A Caverna*, de Saramago, com a finalidade de, por meio de tais analogias, retratar a educação dos jovens, estudantes do ensino médio, por meio de uma discussão sobre o processo de oferta, demanda, distorção idade-série, permanência e de exclusão escolar, causada pela reprovação e abandono.

A *Caverna* é bastante atual, já que a conjuntura de políticas públicas propostas pelo Estado tem demonstrado uma preocupação muito direcionada a interesses econômicos e de grupos sociais privilegiados, em detrimento de uma aplicação política pensada em todos, de forma indistinta, como indivíduos detentores de direitos. Com isso, cabe não somente, mas também, aos pesquisadores no campo da

educação, propor meios de discussões e debates que sejam capazes de fomentar a soltura das amarras dos cativos, prisioneiros, que somos nós, em meio ao sistema que não nos prepara na prática para aquilo que dita em suas legislações e documentos educacionais.

O *Centro*, igualmente se faz emergente, demonstrando que a estrutura social gira em torno da máquina, de uma visão de educação como mercadoria, e nesses termos, toda a educação que busque outra coisa senão o que é preestabelecido pelas elites dominantes está terminantemente desencorajada e sem subsídios para prosperar. Para emancipar é preciso romper com o modelo reprodutivista e a educação precisa deixar de ser privilégio, mercadoria, servindo aos seus propósitos basilares e não aos interesses dos grupos econômicos.

A finalidade deste capítulo é, portanto, por meio da unitarização e categorização, propor um movimento de saída da caverna. A partir daí, a organização de argumentos aglutinadores nos levem a uma nova interpretação dos textos, documentos e dados, nos conduzindo a consolidação de uma tese.

Esse movimento se inicia no antro subterrâneo (categoria 1), de onde só se tem acesso às sombras projetadas (categoria 2), passando pelo cativo, que se liberta das amarras e emerge da caverna (categoria 3). Assim, depara-se com o sol, que ilumina, e no primeiro instante lhe cega, mas que depois dá sentido a todas as coisas (categoria 4). Com isso, se depara, o prisioneiro, em confronto com o novo, que lhe traz desconforto e coloca à prova aquilo que conhece e toma como real até então (categoria 5), levando-o à quebra de barreiras e a expansão de sua consciência (categoria 6). Em seguida, trouxemos um panorama entre a Caverna, o Centro e a atualidade que vivenciamos na educação (categoria 7), finalizando com a análise de dados regionais, a partir do processo de sair da ilha para ver a ilha (categoria 8).

7.1 Categoria 1 – O antro subterrâneo da Caverna

Na Categoria 1, trouxemos o antro subterrâneo da Caverna, buscando ressaltar, por meio de 3 subcategorias, o que consideramos como a base dos problemas sociais e educacionais que permeiam a relação de formação das juventudes.

Com isso, ressaltamos a ausência de garantias constitucionais e a descontinuidade das políticas. Em seguida, a subcategoria aborda a manutenção e

perpetuação das desigualdades que se dão historicamente em todos os campos da vida, refletindo no campo educacional. Ainda, trabalhamos na perspectiva de fragilidades educacionais.

Quadro 64 – Categoria de análise 1: o antro subterrâneo da Caverna

Categoria 1	O antro subterrâneo da Caverna	
<i>“Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda extensão.”</i>		
Ausência de garantias	Manutenção de desigualdades	Fragilidades na educação
<p>Ausência de garantia de direito à educação</p> <p>Falta de garantia de direitos sociais</p> <p>Não observância dos preceitos constitucionais</p> <p>Não contempla princípios de formação humana integral</p> <p>Não incorporação do direito ao ensino médio como parte do direito à educação básica</p> <p>Ausência de universalização e consequente materialização do direito à educação dos jovens</p> <p>Manutenção das rupturas nas políticas</p> <p>Descontinuidade das políticas</p> <p>Esfacelamento do conceito de educação básica</p>	<p>Manutenção das desigualdades socioeconômicas</p> <p>Acentuada desigualdade social</p> <p>Desigualdades no acesso a bens materiais, culturais e econômicos</p> <p>Alargamento da distância entre classes sociais</p> <p>Ordem desigualitária histórica do Brasil</p> <p>Consolidado histórico de exclusões e precariedade</p> <p>Processo histórico que aparta privilegiados e desprivilegiados</p> <p>Precarização da etapa final da educação básica</p>	<p>Educação pública não cumpre sua função social</p> <p>Falta de oportunidades de acesso é a porta de entrada para o abandono intelectual</p> <p>Educação tem reforçado as desigualdades sociais</p> <p>Desigualdades reafirmadas nos percursos escolares</p> <p>Dualismo educacional</p> <p>Escola pública seletiva, desigual e tardia</p> <p>Ausência de condições de acesso e permanência na escola</p> <p>Precedentes de reprovação, evasão e abandono escolar</p> <p>Alargamento da exclusão escolar de jovens</p> <p>Defasagem idade-série como fator de desestímulo à permanência</p> <p>Ensino médio perde o sentido de formação humana</p> <p>Ensino médio sem proposta emancipadora, de formação humanista e científica</p> <p>Nova formatação do ensino médio não incide na desigualdade</p>

		Ausência de amplitude da reforma, para que pudesse atingir os objetivos a que se propõe
--	--	---

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Nessa categoria, queremos destacar a ausência de materialização do direito à educação dos jovens, que Cury (2023) evidencia como um problema significativo, que impacta o desenvolvimento e o futuro das juventudes. O autor enfatiza a importância de garantir que todos os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, que não apenas forneça conhecimento, mas também promova o desenvolvimento integral do indivíduo.

A falta de oportunidades educacionais pode levar a consequências negativas, como a exclusão social e a limitação das perspectivas de vida dos jovens. Portanto, é fundamental que políticas públicas sejam implementadas para assegurar que o direito à educação seja efetivamente realizado.

O direito ao ensino médio, fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, tem garantia legal por meio da Constituição Federal, que garante a educação como um direito de todos, e isso inclui o acesso e a permanência no ensino médio. Esse nível de ensino é crucial, pois proporciona conhecimentos essenciais e habilidades que preparam os jovens para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade — ou que, ao menos, deveriam prepará-los.

A relação entre as garantias de direitos em educação e desigualdade social é enorme, e Frigotto (2015) analisa de que forma as estruturas sociais e econômicas influenciam o acesso e a qualidade da educação, destacando que a educação não é um fator isolado, mas um reflexo das desigualdades presentes na sociedade.

Não raras vezes, a educação acaba por reproduzir as desigualdades sociais, em vez de combatê-las, sendo necessário criticar o modelo educacional vigente, que prioriza a formação técnica e utilitarista, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. O autor ressalta, ainda, o quão fundamental é que a educação promova a reflexão crítica sobre a realidade social e que os educadores estejam conscientes do seu papel na transformação social.

As políticas públicas, nesse contexto, são cruciais quanto à garantia de acesso à educação de qualidade, especialmente em se tratando das classes sociais populares. Cabe valer-se da premissa de que a superação da desigualdade social

passa pela construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão.

7.2 Categoria 2 – As sombras projetadas no interior da Caverna

Na Categoria 2, apresentamos as sombras projetadas no interior da Caverna, buscando ressaltar, por meio de 3 subcategorias, aquilo que é tomado como real, como verdadeiro, a partir da única interpretação possível para aqueles prisioneiros, acorrentados e imobilizados em mesma situação.

Aqui, ressaltamos as nuances da política e seus silenciamentos, especialmente a partir de que a educação dos jovens é pensada. Em seguida, a subcategoria aborda a dialética entre direito e educação, e não raras vezes, de sua falta. Ainda, trabalhamos na perspectiva de como o protagonismo estudantil é projetado, mantendo larga distância da prática.

Quadro 65 – Categoria de análise 2: as sombras projetadas no interior da Caverna

Categoria 2	As sombras projetadas no interior da Caverna	
<i>“Mas, dize-me: assim colocados, poderão ver de si mesmos e de seus companheiros algo mais que as sombras projetadas, à claridade do fogo, na parede que lhes fica frente?”</i>		
Nuances da política	Dialética de ideias	Protagonismo dos jovens
Universalização da educação básica	Dialética entre direito e educação	Protagonismo e autonomia das juventudes
Silenciamento das políticas públicas	Dicotomia entre prática educacional e o texto legal	Protagonismo juvenil e estudantil
Interesse dos grupos econômicos dominantes	Vinculação da educação aos interesses de mercado	Empreendedorismo
Métricas nacionais e internacionais	Profissionalização dos jovens desde a educação básica	Liberdade de escolha
Estudantes convertidos em números	Preocupação com o futuro das juventudes brasileiras	Discurso de escolha como máscara para a flexibilização do ensino
Esforços intersetoriais para a permanência na escola	Aprendizagem vivida artificialmente	Mascarada limitação material para uma escolha equitativa
Muros que separam a escola de seu entorno	Naturalização do fracasso escolar	Oportunidade de escolha quanto aos itinerários/trilhas
	Patologização da pobreza	

Distanciamento da realidade que experimentam cotidianamente	Inclusão excludente	Jovens como representantes de suas vontades, escolhas e formação
Desumanização do processo de ensino e aprendizagem	Lógica da meritocracia	
Avanços inegáveis, mas tardios e lentos, na educação escolar	Negacionismo	

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Nesta categoria, evidenciamos como a política pública, projetada na forma como a conhecemos, é marcada pelo traço da descontinuidade, sendo um desafio-chave enfrentado pelo sistema educacional. Moll e Garcia (2014), argumentam que as rupturas e silenciamentos, muitas vezes resultantes de mudanças de governo, falta de planejamento e de uma visão de longo prazo, acabam comprometendo a efetividade das iniciativas educacionais.

Essa instabilidade pode levar à interrupção de programas que já estavam em andamento, prejudicando o desenvolvimento de projetos que visam melhorar a qualidade da educação e promover a inclusão social, como temos visto com programas e projetos que geraram impactos positivos na educação do país, e que foram descontinuados ou remodelados, de modo a perder sua essência, transformando substancialmente as finalidades para as quais se destinam.

Ao abordar a dicotomia entre texto legal e prática educacional, temos como resultado o que Moll (2017), denomina de naturalização do fracasso escolar, fenômeno preocupante, que desconsidera as causas estruturais e sociais que contribuem para isso. Pelo contrário, o fracasso não é uma característica intrínseca dos estudantes, mas resultado de uma série de fatores, incluindo desigualdades sociais, falta de recursos, e um sistema educacional que inadequadamente atende às necessidades dos alunos.

Defendemos a necessária abordagem crítica e reflexiva sobre a educação, que busque entender as condições que levam ao fracasso escolar e que promova práticas pedagógicas inclusivas e equitativas. É essencial que educadores e gestores reconheçam e combatam essa naturalização do insucesso escolar, trabalhando para criar um ambiente educacional que valorize os alunos e suas potencialidades.

7.3 Categoria 3 – O cativo liberto das amarras

Na Categoria 3, retratamos o movimento de libertação do cativo, buscando ressaltar, por meio de 3 subcategorias, o processo de tomada de iniciativa para livrar-se das amarras e buscar emergir do antro da caverna para verificar, por si, a realidade por trás das sombras projetadas.

Aqui, ressaltamos a necessidade de construção e reconstrução do pensamento crítico, baseado nas prerrogativas legais e no questionamento sobre os textos legais que determinam os passos da educação. Em seguida, a subcategoria aborda a compreensão do contexto, em que é necessário pensar nos jovens e na importante fase que o ensino médio representa em suas trajetórias. Ainda, abordamos a busca dialógica por soluções, em que o próprio indivíduo deve manter um movimento de compreensão das políticas e criticidade quanto às proposituras do ensino médio.

Quadro 66 – Categoria de análise 3: o cativo liberto das amarras

Categoria 3	O cativo liberto das amarras	
<i>“Não te parece que, na sua grande confusão, se persuadiria de que o que antes via era mais real e verdadeiro que os objetos ora contemplados?”</i>		
(Re)construção do pensamento	Compreensão do contexto	Busca dialógica por soluções
Processo de construção identitária Período de transição e amadurecimento das juventudes Questionamento sobre as vozes que habitam os textos legais Sensibilização dos jovens quanto ao conhecimento legislativo Compreensão do ordenamento jurídico brasileiro e suas prerrogativas Exploração dos preceitos constitucionais para a vida democrática	Ensino médio como tempo de possibilidades e experiências de aprendizagens Fase de tomadas de decisões que impactarão por toda a vida Construção política sem coparticipação significativa da sociedade Juventudes responsabilizadas/penalizadas pelo fracasso escolar Juventudes estereotipadas, culpabilizando os sujeitos e seu entorno social Fracasso reiterado leva à exclusão do sistema educacional	Compreensão sobre o processo de políticas educacionais Gerenciamento de conflitos e busca dialógica por perspectivas ou possibilidades Criticidade sobre a propositura de mudanças para o ensino médio

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Ao abordar esta categoria, é preciso ter em mente que a etapa do ensino médio é marcada como um espaço de possibilidades, onde os estudantes possam desenvolver suas potencialidades e se preparar, de forma mais adequada, para os desafios do mundo contemporâneo. Para isso, a criticidade é um elemento basilar na formação dos jovens, já que ao promover uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com a realidade, buscamos contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes (Frigotto, 2015).

O protagonismo estudantil, tema recorrentemente abordado, relacionado à reforma do ensino médio, deveria atuar como uma abordagem de transformação da dinâmica escolar, por meio de uma educação mais democrática e participativa. Todavia, ao invés de valorizar a voz dos alunos e incentivá-los a assumir um papel ativo em sua formação, a formatação posta não configura uma preparação dos jovens para os desafios do mundo contemporâneo (Ferretti, 2004).

Para o autor, o que a reforma trouxe, mascarada como protagonismo e oportunidade de escolha, foi a desvalorização do currículo (fragmentado, priorizando a formação técnica e profissional em detrimento de uma educação integral), a flexibilização excessiva (em que a escolha por uma ou outra área de conhecimento atua como forma de precarização da educação) e foco unicamente no mercado de trabalho (formação de mão de obra).

Com isso, os estudantes fazem suas escolhas sem a devida orientação e formação para tal, o que pode resultar em escolhas inadequadas e na falta de uma base sólida de conhecimento para o futuro profissional, além das limitações no desenvolvimento pessoal e crítico dos alunos, reduzindo a educação a uma mera preparação para o trabalho.

Krawczyk e Ferretti (2017), referem-se, ainda, à desigualdade de acesso, colocando as disparidades sociais e regionais em foco novamente, já que a implementação das novas diretrizes pode beneficiar apenas uma parte dos estudantes, provenientes de classes sociais médias e altas e de maiores centros urbanos, enquanto aqueles advindos de famílias de classes populares, ou que vivem em contextos de maior vulnerabilidade, tem seu acesso ainda mais restrito, alargando a distância para uma educação de qualidade.

7.4 Categoria 4 – O fogo cuja luz os ilumina

Na Categoria 4, trazemos a ideia do fogo que ilumina o cativo, buscando ressaltar, por meio de 3 subcategorias, o processo de clareza, evidência das ideias, possibilidade de enxergar a realidade para além das sombras.

Destacamos a primeira subcategoria como possibilidade de libertação, a partir das discussões, debates e reflexões sobre a educação para o ensino médio. Em seguida, a subcategoria aborda o direcionamento da política e da necessária incorporação das prerrogativas de direito à educação. Ainda, abordamos o lugar das juventudes, com a discussão sobre as proposições intelectual e de preparação para o trabalho.

Quadro 67 – Categoria de análise 4: o fogo cuja luz os ilumina

Categoria 4	O fogo cuja luz os ilumina	
<p><i>“Recordando-se então de sua primeira morada, de seus companheiros de escravidão e da ideia que lá se tinha da sabedoria, não se daria os parabéns pela mudança sofrida, lamentando ao mesmo tempo a sorte dos que lá ficaram?”</i></p>		
A luz da libertação	(Re)direcionamento da política	O lugar das juventudes
<p>Reflexões, críticas, debates e estudos em torno do tema</p> <p>Possibilidades de luz, de sol, de libertação do ensino médio</p> <p>Educação como porta de entrada para dirimir desigualdades de qualquer natureza</p> <p>Currículo alicerçado na formação para o conhecimento pleno</p>	<p>Redireção da política governamental para assumir consistência</p> <p>Recuperação do sentido das políticas educacionais</p> <p>Incorporação da perspectiva do direito à educação</p> <p>Direito à educação como condição para a humanização da sociedade</p> <p>Contribuição na construção de equidade de condições de acesso e permanência</p>	<p>Ensino médio enquanto proposição intelectual e de preparação para o trabalho</p> <p>Valorização efetiva pessoal e social dos estudantes, suas relações e entornos da escola</p> <p>Construção da identidade dos jovens, percepções de mundo e sociedade</p> <p>Possibilidades de elaboração de projetos e aspirações para o futuro</p>

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Para esta categoria, nossa proposição é voltada a pensar no lugar das juventudes, consideramos importante destacar a reflexão proposta por Bernardim e Silva (2017), que ressaltam as relações entre os jovens, a escola e o trabalho,

pensando no propósito de que a preparação intelectual e para o trabalho não são opostas, mas complementares:

As relações com a escola e com o trabalho acabam subdimensionadas se para a sua compreensão não considerarmos os elementos da prática social que se apresentam como limitadores e/ou potencializadores da realização da subjetividade dos jovens da classe trabalhadora na contemporaneidade. Em outras palavras, os jovens não podem ser estudados e compreendidos exclusivamente pela classificação etária ou mesmo pela condição de classe, senão pela totalidade complexa da sua subjetividade e pelo protagonismo que exercem na sociedade (Bernardim; Silva, 2017, p. 700).

A partir disso, podemos compreender a importância de entender as juventudes de maneira mais ampla e complexa, levando em consideração não só a idade, ou mesmo sua condição de classe, mas especialmente as dimensões subjetivas e as experiências sociais que moldam a sua identidade.

Com isso, queremos dizer que as relações dos jovens com a escola e o trabalho não podem ser reduzidas a simples categorias ou abordagens unidimensionais, mas sim, que devem ser analisadas dentro de um contexto mais abrangente, considerando os fatores sociais, culturais e históricos que influenciam esses jovens.

Para uma compreensão sobre as subjetividades das juventudes, é preciso reconhecer a interdependência entre os fatores limitadores (como dificuldades socioeconômicas, condições de trabalho precárias, entre outros) e os fatores potencializadores (podendo destacarmos a busca por novas possibilidades de futuro e de vida e o protagonismo nas suas comunidades, bairros, cidades).

A partir dessa compreensão, é possível perceber que os jovens, apesar de suas condições (muitas vezes desafiadoras), exercem um papel ativo na construção de sua própria identidade e na sociedade, sendo sujeitos de suas histórias, com desejos, sonhos e resistências.

7.5 Categoria 5 – O confronto e o desconforto com o novo

Na Categoria 5, abordamos o confronto e o desconforto causado pelo novo, buscando ressaltar, por meio de 3 subcategorias, que mesmo que o novo cause estranheza, a saída da caverna implica em uma nova visão sobre o mundo, e que de posse dos novos pontos de vista daquilo que se acreditava já conhecer, não se pode mais voltar ao estado original.

Destacamos inicialmente a dimensão integral dos sujeitos, e de que forma a política posta desconstitui a formação humana integral e a formação científica. Em seguida, a subcategoria aborda os rumos atuais da política, sobretudo, da emergência de novas concepções, a partir da participação da sociedade e dos agentes envolvidos diretamente na educação na sua construção. Ainda, abordamos fatores que impactam a vida das juventudes por meio das fragilidades políticas de educação.

Quadro 68 – Categoria de análise 5: o confronto e o desconforto com o novo

Categoria 5		O confronto e o desconforto com o novo	
<i>“Sofrer tudo no mundo a voltar às primeiras ilusões e a viver a vida que antes vivia.”</i>			
Dimensão integral do sujeito	Rumos atuais da política	Impactos para as juventudes	
Direito à igualdade e direito à diferença	Emergência sobre a concepção e rumos da política atual	Problemática patriarcalista e dimensão da cultura reprodutivista regional	
Educação básica como alicerce na construção de uma democracia social	Objetivos implícitos na formulação das políticas	Perda de acesso a uma série de conhecimentos essenciais	
Desmantelamento da educação na dimensão integral e omnilateral	Indissociabilidade entre cidadania e efetiva participação da comunidade na política	Impactos no desenvolvimento intelectual e de pensamento crítico	
Ênfase na formação humana integral não exclui a formação para o mundo do trabalho	Rupturas na execução de políticas públicas de acesso e permanência na escola	Quanto maior o nível de escolaridade, mais se agrava a situação da exclusão escolar	
Ruptura da oferta de formação científica	Influência do setor privado e as relações de influência de conjuntos muito amplos	Iniciação precoce e precária no mercado de trabalho	
	Investimentos não acompanham a idealização do novo formato de ensino médio	Avanço na escolaridade está ligado às condições de vida da população	
	Reformulação do ensino médio não equacionar as desigualdades	Lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares	
	Caracterização de uma estrutura desigual no sistema educacional	Lógica propedêutica para os jovens das camadas médias e altas	
	Aprofundamento das deficiências educacionais e dualidade de ensino	Trajetórias escolares impactam em todos os campos da vida dos estudantes	

	Fracasso escolar é sinônimo de ineficácia educacional	
--	---	--

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Para esta categoria, queremos explorar a emergência em repensar a política educacional e como esse processo pode ser desconfortante, diante das variadas implicações inerentes ao trabalhar na perspectiva de formação integral dos sujeitos e perceber que, na prática, a educação fornecida não repara questões desiguais, nem aprofunda o conhecimento.

Sabemos da relevância das políticas públicas voltadas para a conclusão da educação básica, com foco no ensino médio, e como essas políticas se conectam diretamente à preparação dos jovens para o mercado de trabalho. O ensino médio, como última etapa obrigatória da educação básica, tem um papel crucial no desenvolvimento das capacidades dos jovens, oferecendo a formação necessária para que se integrem de forma qualificada tanto na vida profissional quanto social.

A menção dos dispositivos legais e documentos educacionais quanto à universalização da educação básica reflete uma tentativa de garantir que todos os jovens, independentemente de sua classe social ou origem, tenham acesso a uma educação que sirva como base para o seu crescimento pessoal e sua inserção social. Todavia, essa abordagem, diretamente relacionada à ideia de que a educação não deve ser apenas uma ferramenta de ascensão individual, ressalta o processo educativo como meio de fortalecer o tecido social e garantir que a sociedade se desenvolva de maneira mais igualitária.

Com a universalização desta base mínima, a sociedade republicana pretende assegurar o desenvolvimento das capacidades e a satisfação das necessidades, não apenas do ser humano isoladamente, mas do ser social, que vislumbra no horizonte da vida coletiva e solidária a expressão máxima da sua natureza sócio-histórica (Bernardim; Silva, 2017, p. 695).

A reflexão sobre o “ser social” implica que a educação deve formar cidadãos que compreendam e participem ativamente da construção coletiva de uma sociedade mais justa. Isso nos leva a pensar que a relação entre a escola, o trabalho e os jovens da classe trabalhadora não é apenas uma questão de adaptação ao mercado, mas de construção de um projeto de vida mais amplo, que envolve suas dimensões sociais, culturais e históricas.

7.6 Categoria 6 – A quebra de barreiras e a expansão da consciência

Na Categoria 6, abordamos a transposição das barreiras, buscando ressaltar, por meio de 3 subcategorias, a expansão da consciência gerada pelo movimento de sair da caverna e vislumbrar uma nova forma de pensar sobre o mundo das coisas.

Destacamos inicialmente o movimento de desocultação da realidade, a partir da ideia de uma educação voltada ao pensamento crítico. Em seguida, a subcategoria aborda as barreiras consideradas, em primeiro plano, intransponíveis, mas que podem ser modificadas, por meio de inserções necessárias, que vão desde a consolidação das políticas até a transformação do ambiente escolar.

Quadro 69 – Categoria de análise 6: a quebra de barreiras e a expansão da consciência

Categoria 6		A quebra de barreiras e a expansão da consciência	
<p><i>“O antro subterrâneo é o mundo visível. O fogo que o ilumina é a luz do sol. O cativo que sobe à região superior e a contempla é a alma que se eleva ao mundo inteligível.”</i></p>			
Desocultação da realidade	Barreiras à transpor	Inserções necessárias	
<p>Educação voltada ao pensamento crítico</p> <p>Conhecimento acerca do direito de todos ao ensino médio</p> <p>Passagem da consciência ingênua para a consciência crítica</p> <p>Distinção entre educação de domesticação e de formação do homem livre</p> <p>Promoção de autonomia e caráter emancipatório reais e efetivos</p> <p>Consciência do desafio histórico da educação brasileira</p> <p>Criticidade ao caráter regressivo da reforma do ensino médio</p>	<p>Desqualificação e flexibilização causadas pelas reformas educacionais do ensino médio</p> <p>Alargamento da margem de desigualdade social e educacional no país</p> <p>Influência avassaladora do setor privado e da economia</p> <p>Desestabilidade da estrutura rígida e intransponível de dualidade na educação</p> <p>Ensino médio não representa inovação, mas reitera e aprofunda dualidades</p> <p>Flexibilização como legalização da precarização científica e formação humana</p> <p>Apressamento legalista, superficialização formativa e entreguismo intelectual e científico</p>	<p>Elaboração e execução de políticas que enfrentem as desigualdades</p> <p>Comprometimento com a escolarização de jovens das camadas populares</p> <p>Comprometimento da sociedade nas instâncias sociais, políticas, econômicas e culturais</p> <p>Ambiente escolar como alternativa para produzir transformações</p> <p>Oportunidade de mudanças nos contextos sociais e desiguais brasileiros</p> <p>Oferta de acesso a saberes e experiências a todas as classes sociais</p> <p>Redemocratização do ensino médio</p>	

		Reafirmação do papel da escola na socialização do conhecimento científico
--	--	---

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Para esta categoria, enalteçemos o movimento de criticidade do pensamento, de pensar na flexibilização da aprendizagem como precarização de uma formação humana integral, e no papel da escola como socializadora do conhecimento científico.

Para Kuenzer (2017, p. 351), “[...] o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana [...] é a própria natureza dos processos educativos”. Com isso, o movimento de criticidade do pensamento que devemos adotar, ao questionar a flexibilização da aprendizagem, toca em uma questão central na educação contemporânea.

A flexibilização, muitas vezes defendida como uma forma de adaptar os processos educativos às necessidades individuais dos alunos, pode, em alguns contextos, levar à precarização da formação, especialmente quando é usada para reduzir custos ou diminuir a profundidade da aprendizagem. Em vez de garantir uma formação humanizadora, que forme indivíduos críticos e conscientes, a flexibilização pode resultar em uma educação fragmentada e superficial.

Essa precarização da formação humana integral pode ser vista como uma ameaça à ideia de uma educação que vá além da simples preparação para o mercado de trabalho, buscando também o desenvolvimento pleno do ser humano, bem como de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Assim, o conceito de formação integral inclui não só o domínio de conteúdos específicos, mas também a capacidade de refletir sobre o mundo, questionar estruturas de poder e participar ativamente da vida coletiva.

Nesse cenário, o papel da escola como socializadora do conhecimento científico se torna ainda mais importante. A escola não deve apenas transmitir conteúdos técnicos ou habilidades para a inserção no mercado, mas também oferecer uma formação crítica, que permita aos alunos compreender as transformações da sociedade, questionar práticas e realidades, e participar de maneira consciente da construção social.

Portanto, a crítica à flexibilização da aprendizagem está também na defesa de uma escola que cumpra seu papel de formar cidadãos plenos, com uma visão crítica e reflexiva, além de proporcionar uma formação científica robusta, que permita aos

alunos entenderem as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que fazem parte do contexto em que estão inseridos.

7.7 Categoria 7 – A Caverna, o Centro e a atualidade

Na Categoria 7, trazemos a reflexão sobre a Caverna, de Platão, o Centro, de Saramago, trazendo essas analogias para a atualidade, por meio de 3 subcategorias, para que possamos pensar nessas alegorias sob a ótica atual, buscando propor indicativos para um novo caminho nas políticas públicas.

Na primeira subcategoria, abordamos os necessários estreitamentos de laços, seguidos das relações que precisam, fundamentalmente, serem reduzidas e repensadas, tanto na construção das políticas públicas, como na consolidação de ciclos viciosos estruturais na sociedade. Ainda, abordamos algumas ideias para a reconfiguração dos processos, a partir do fortalecimento de relações com agentes da educação, que fazem parte do cotidiano das escolas, da sociedade e dos territórios educativos.

Quadro 70 – Categoria de análise 7: a Caverna, o Centro e a atualidade

Categoria 7	A Caverna, o Centro e a atualidade	
<p><i>“Essas pessoas somos nós... somos nós, eu, tu, o Marçal, o Centro, tudo, provavelmente o mundo.”</i></p>		
Estreitar laços	Reduzir relações	Reconfigurar processos
<p>Interpretação política das leis e documentos educacionais</p> <p>Reconfiguração de processos educacionais para enfrentar as desigualdades</p> <p>Interface absoluta entre educação e políticas públicas</p> <p>Acesso ao conhecimento como instrumento de reflexão e transformação da sociedade</p> <p>Preservação do exercício da democracia</p>	<p>Atenção aos interesses de grupos econômicos que se sobressaem aos sociais</p> <p>Redução do viés economicista e mercadológico que assola a educação</p> <p>Rompimento de ciclos viciosos estruturais de desigualdade</p>	<p>Fortalecimento e consolidação da educação e do sistema democrático</p> <p>Fortalecimento das vozes que atuam diretamente na educação dos territórios, cidades e regiões</p> <p>Políticas com finalidades emancipadoras e não reguladoras</p> <p>Escola em relação direta com a educação das cidades, dos territórios educativos</p>

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise Textual Discursiva.

Nesta categoria, propomos uma reflexão sobre a reconfiguração dos processos envolvendo as políticas educacionais, na medida em que são necessários movimentos de fortalecimentos e rompimentos de relações ao entorno das políticas. O que queremos dizer é que as políticas educacionais, ao serem constantemente moldadas por fatores econômicos, sociais e políticos, acabam refletindo as prioridades e demandas da sociedade. Porém, quando essas políticas não consideram a complexidade dos contextos sociais, especialmente das classes populares, resultam em soluções superficiais, que não atendem às reais necessidades dos jovens.

A respeito disso, criticam Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633), o sistema que oferece “a meia educação” aos jovens brasileiros, já que “[...] as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial”.

Nesse contexto, ao proclamarem sua (re)configuração, mas mantendo as mesmas finalidades, as políticas educacionais seguem sendo influenciadas por diferentes pressões, como a necessidade de preparar os jovens para o mercado de trabalho de maneira mais rápida, ou de reduzir custos e aumentar a cobertura educacional. Esse tipo de abordagem pode ser positiva em termos de expansão do acesso, mas, por outro lado, pode comprometer a profundidade e a qualidade do aprendizado, negligenciando a formação integral dos indivíduos.

A título de exemplo, políticas que priorizam uma educação voltada para a empregabilidade imediata, sem garantir uma base sólida em ciências, arte, cultura ou pensamento crítico, podem promover uma educação de “baixo custo”, mas que acaba por enfraquecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e reflexivas mais amplas. Essas políticas podem até gerar algum tipo de adaptação rápida dos jovens ao mercado, mas deixam de prepará-los para lidar com as complexidades da vida social, política e cultural de maneira autônoma e consciente.

Essa reconfiguração, portanto, precisa ser pensada de forma equilibrada, buscando integrar tanto a formação profissional como a educação crítica e humanista, em que a atuação da escola esteja voltada à construção de um ambiente em que os alunos não só aprendem a trabalhar, mas também a questionar, refletir sobre a realidade e participar ativamente das transformações sociais.

Além disso, é importante que as políticas educacionais estejam alinhadas com uma visão mais ampla de sociedade, em que o papel social da educação seja visto

como uma ferramenta para a construção de uma cidadania ativa, e não apenas de preparar trabalhadores para atender à demanda do mercado de trabalho.

7.8 Categoria 8 – Sair da ilha para ver a ilha: Radiografia do Médio Alto Uruguai

Por fim, na Categoria 8, seguindo a proposição de Saramago, buscamos sair da ilha para ver a ilha e, com isso, fizemos um movimento de análise dos dados quantitativos encontrados na construção da radiografia regional, interpretando-os e analisando o conjunto dos municípios como estudo do território regional.

A primeira subcategoria trazemos uma série de indicadores populacionais e demográficos, dando um panorama sobre a formatação da região em número de cidades, municípios pertencentes, população, área territorial, densidade demográfica, escolarização, taxas de urbanização, mortalidade, analfabetismo e expectativa de vida, IDHM, IDESE, arrecadação e PIB bruto e *per capita*.

Na segunda subcategoria, apontamos os dados educacionais da região, enfatizando o número de escolas públicas estaduais de educação básica/ensino médio, coordenadorias de educação a que pertencem, número de matrículas no ensino médio, IDEB, IOEB, índices de abandono, reprovação e distorção idade-série, permanência escolar no ensino médio e participação dos jovens e médias no ENEM.

Quadro 71 – Categoria de análise 8: sair da ilha para ver a ilha – radiografia do Médio Alto Uruguai

Categoria 8	Sair da ilha para ver a ilha: Radiografia do Médio Alto Uruguai
<i>“Não nos vemos, se não saímos de nós.”</i>	
Dados populacionais e demográficos	
Nº de municípios da região	22
Designação dos municípios	Alpestre, Ametista do Sul, Caiçara, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Erval Seco, Frederico Westphalen, Gramado dos Loureiros, Iraí, Nonoai, Novo Tiradentes, Palmitinho, Pinhal, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rio dos Índios, Rodeio Bonito, Seberi, Taquaruçu do Sul, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre
Cidade mais antiga da região, pela Lei de Criação	Iraí
Cidade mais jovem da região, pela Lei de Criação	Cristal do Sul

População total da região (2022)	154.343 habitantes
Cidade mais populosa	Frederico Westphalen
Cidade menos populosa	Gramado dos Loureiros
Área territorial da região (2023)	4.194,007 km ²
Cidade com maior área	Nonoai
Cidade com menor área	Pinhal
Densidade demográfica da região (2022)	39,42 hab./km ²
Cidade com maior densidade demográfica	Frederico Westphalen
Cidade com menor densidade demográfica	Dois Irmãos das Missões
Escolarização de 6 a 14 anos da região (2010)	97,9%
Cidade com maior escolarização de 6 a 14 anos	Ametista do Sul
Cidade com menor escolarização de 6 a 14 anos	Rio dos Índios
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010)	0,696
Cidade com maior IDHM	Taquaruçu do Sul e Vista Alegre
Cidade com menor IDHM	Vicente Dutra
Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais da região (2010)	10,46%
Cidade com maior taxa de analfabetismo	Novo Tiradentes
Cidade com menor taxa de analfabetismo	Frederico Westphalen
Taxa de expectativa de vida da região (2010)	74,36 anos
Cidade com maior expectativa de vida	Seberi
Cidade com menor expectativa de vida	Trindade do Sul
Coeficiente de mortalidade infantil por mil nascidos vivos da região (2022)	9,83 por mil nascidos vivos
Cidade com maior coeficiente de mortalidade infantil	Gramado dos Loureiros
Cidade com menor coeficiente de mortalidade infantil	Ametista do Sul, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Erval Seco, Iraí, Novo Tiradentes, Palmitinho, Pinheirinho do Vale, Rodeio Bonito, Taquaruçu do Sul, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre
Produto Interno Bruto da região (2021)	R\$ 280.483
Cidade com maior PIB	Frederico Westphalen
Cidade com menor PIB	Novo Tiradentes
Produto Interno Bruto <i>per capita</i> da região (2021)	\$ 44.582,73
Cidade com maior PIB <i>per capita</i>	Dois Irmãos das Missões
Cidade com menor PIB <i>per capita</i>	Ametista do Sul
Taxa de urbanização da região (2021)	61,30%
Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (2021)	0,771

Arrecadação na Consulta Popular (2024)	R\$ 2.542.857
Dados educacionais de ensino médio	
Nº de escolas públicas estaduais de educação básica/ensino médio	25
Municípios que possuem mais de uma escola	Frederico Westphalen, com 3 escolas Planalto, com 2 escolas
Coordenadorias de Educação vinculadas aos municípios	20ª CRE de Palmeira das Missões, responsável por 18 municípios 7ª CRE de Passo Fundo, responsável por 3 municípios 39ª CRE de Carazinho, responsável por 1 município
Nº de matrículas no ensino médio parcial (urbano) (2023)	3.386
Nº de matrículas no ensino médio parcial (rural) (2023)	131
Nº de matrículas no ensino médio integral (urbano) (2023)	183
Nº de matrículas no ensino médio na modalidade EJA (integral) (2023)	151
Concentração de matrículas de ensino médio na rede pública estadual (2021)	97%
IDEB do ensino médio da região (2023)	4,1
Cidade com a maior média de IDEB	Frederico Westphalen
Cidade com a menor média de IDEB	Novo Tiradentes
IOEB do ensino médio da região (2023)	5,1
Índice de Abandono no ensino médio da região (2023)	8,2%
Cidade com maior índice de abandono	Novo Tiradentes
Cidade com menor índice de abandono	Gramado dos Loureiros
Índice de Reprovação no ensino médio da região (2023)	7%
Cidade com maior índice de reprovação	Ametista do Sul
Cidade com menor índice de reprovação	Alpestre e Vista Alegre
Índice de Distorção idade-série no ensino médio da região (2023)	21,4%
Cidade com maior índice de distorção idade-série	Dois Irmãos das Missões
Cidade com menor índice de distorção idade-série	Alpestre
Permanência escolar no ensino médio da região (2020)	77,5%
Participação dos jovens da região no ENEM (2019)	48%
Cidade com maior participação no ENEM	Gramado dos Loureiros

Cidade com menor participação no ENEM	Novo Tiradentes
Média geral no ENEM da região (2019)	497 pontos
Cidade com maior média geral no ENEM	Caiçara
Cidade com menor média geral no ENEM	Dois Irmãos das Missões
Média na redação no ENEM da região (2019)	585 pontos
Cidade com maior média na redação no ENEM	Novo Tiradentes
Cidade com menor média na redação no ENEM	Dois Irmãos das Missões

Nota: Elaborado pela autora com base na Análise de Dados.

Nessa categoria, buscamos, por meio da análise dos dados populacionais, demográficos e educacionais, compreender as características e necessidades regionais. Ao olhar para esses dados, foi possível aprender sobre vários aspectos que compõem a realidade social, econômica e educacional da região do Médio Alto Uruguai. Passamos a análise dos pontos principais extraídos dos dados:

A taxa de urbanização do RS é de 87,50%, enquanto na região do MAU é de 61,30%, configurando a região com índice significativo no setor agrícola. Ao considerar que no estado, 67,4% dos municípios gaúchos possuem população menor do que 10 mil habitantes, na região do MAU, esse percentual aumenta para 81,82%, já que 18 dos 22 municípios têm população inferior a 10 mil habitantes.

Quanto à escolarização, de 6 a 14 anos, o último registro por município (2010), havia demonstrado que a taxa de escolarização na região do MAU era de 97,9%, mantendo o mesmo nível estadual para o período, ultrapassando o índice brasileiro, de 96,7%. A taxa de analfabetismo, que considera população nesta condição acima de 15 anos, em 2010, mantinha média regional de 10,46%, maior do que a do estado para o período, que era de 9,6%, enquanto a nacional era de 4,4%.

Quanto ao IDHM, os dados de 2010 indicam uma média regional de 0,696, enquanto o estado, para o período, foi de 0,746, portanto, inferior ao índice regional. A expectativa de vida fica na casa dos 70 anos para todas as cidades da região, que obteve média de 74,36 anos, enquanto, para o mesmo período (2010), a marca estadual era de 75,59 anos de idade, pouco maior do que a regional. Já o índice de mortalidade infantil regional, de 9,83 por mil nascidos vivos (2022), é menor que o estadual, de 11,10. Dessa forma, a região, embora apresente dado ligeiramente

menor do que o estadual, presume qualidade de vida superior à brasileira, também com maior longevidade em relação ao indicador nacional.

O PIB regional alcançou, em 2021, a marca de R\$ 280.483, enquanto o PIB *per capita*, que no RS foi de R\$ 50.693,51, em 2021, na região do MAU, foi de R\$ 44.582,73, valor maior que o nacional *per capita*, avaliando a riqueza econômica de cada habitante.

Os dados do IDEB para o ensino médio regional identificam uma média geral de 4,1, igualando-se à média nacional de IDEB, ultrapassando a marca do RS, que é de 3,9. Quanto ao IOEB, calculado a partir da porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio, os indicadores demonstram que o IOEB da região do MAU é de 5,1, mesma média nacional e estadual para o ano de 2023.

A taxa de abandono, que demonstra a parcela de jovens excluída do ensino médio na região, em 2023, foi de 8,2%, índice menor que a taxa estadual, de 8,9%, porém, bem superior à nacional, que é de 3,8%. Logo o índice de abandono no ensino médio no estado gaúcho alcança quase o dobro do percentual nacional, deflagrando a situação de atenção no estado em relação à etapa do ensino médio e à formação das juventudes. A região do MAU apresenta pequena diferença no índice estadual, acompanhando os jovens da região, a mesma situação de abandono da escola pelos jovens gaúchos.

Em relação à reprovação no ensino médio público estadual, enquanto no Brasil o índice é de 5,7%, para 2023, no RS é de 10,6%. Na região do MAU, o percentual de reprovação é de 7%, alcançando margem inferior ao indicador estadual, mas ligeiramente superior ao nacional.

Quanto à distorção idade-série, o percentual brasileiro era de 21,6% em 2023, e o do estado gaúcho é maior, com 26,5% de jovens em defasagem entre a idade e o ano que estão cursando no ensino médio. Já na região do MAU, o percentual se aproxima mais do nacional, com 21,4%, inclusive com taxa menor, e em relação ao estadual, mantém significativa diferença, com menor distorção idade-série do que no RS como um todo.

A permanência escolar, analisada a partir de jovens fora da escola, que estariam em idade própria para cursar a etapa do ensino médio (nascidos em 2003, 2004 e 2005, que no ano de 2020 estariam com idades entre 15 e 17 anos), indica que, entre os jovens de 15 anos é mais comum a permanência, ou seja, que não haja estudantes fora da escola no 1º ano do ensino médio. Gradativamente, a permanência

vai diminuindo, nos anos seguintes, com 16 e 17 anos, correspondendo ao 2º e 3º ano do ensino médio.

Os indicadores demonstram que o percentual de jovens da região do MAU fora da escola em 2020, com idade de 15 anos, em período escolar no 1º ano, é de 8,18%, percentual que sobe para 18,36% quando se trata de estudantes de 16 anos, que estariam no 2º ano do ensino médio. A permanência fica ainda mais prejudicada, em relação aos estudantes de 17 anos, que estariam no último ano do ensino médio, com percentual de 22,5% de jovens em idade escolar fora da escola.

Em relação ao número de matrículas na região, para o ensino médio parcial (urbano), que corresponde ao maior número de matrículas, ao longo dos anos percebe-se o declínio de matrículas. Em 2010, houve o maior número de matrículas, com 6.211 na região do MAU, montante que foi, gradativamente, diminuindo até 2017, chegando a 3.990 matrículas.

Em 2018, houve um pequeno aumento, com 4.082 matrículas registradas, montante que permaneceu nesta média até 2021. Em 2022, houve novo decréscimo no número de matrículas, e gradativamente, foi diminuindo em 2023 e 2024, contando, em 2024, com 3.386 matrículas. Se analisarmos o número de matrículas na região em 2014, que era de 4.865, em 10 anos tivemos um decréscimo de 30,1% de estudantes matriculados no ensino médio parcial urbano.

Com isso, *em relação aos dados demográficos e educacionais*, temos a região do MAU com:

a) menores taxas de urbanização, evidenciando a força do setor agrícola, o que foi refletido também nas pesquisas em teses e dissertações da região, conforme demonstrado no Estado da Questão;

b) PIB *per capita* maior do que os nacionais e menores do que os estaduais, o que reflete também a produção rural, em que a agropecuária é um dos principais segmentos da economia do RS, lembrando também dos resultados da última Consulta Popular, em que a população regional priorizou o desenvolvimento rural, agricultura e pecuária;

c) expectativa de vida da população maior do que a nacional, e índice de mortalidade infantil menor do que o estadual e o nacional, dados diretamente associados à melhoria das condições de vida da população regional;

d) IDHM da região ligeiramente menor que o nacional, que, inclusive, é ultrapassado pelo do RS, indicando que as condições de desenvolvimento humano são melhores no estado do que no país, contudo, na região do MAU, esse índice tem baixa de 0,73 pontos. Esse é um indicador importante, pois retrata a qualidade de vida da população dos municípios, a partir dos pilares de longevidade, educação e renda, ao invés de observar apenas os indicadores econômicos;

e) índice de escolarização preocupante, pois retrata o estado, que apresentou taxa superior ao dobro do que a nacional, enquanto a região apresenta dado ainda maior, impactante para repensar a escolarização na região e as oportunidades educativas;

f) IDEB da região possui nota 4,1, ultrapassando a estadual, igualando-se à nacional, demonstrando maior qualidade da educação básica na região do MAU. Esse é um importante avaliador da qualidade da educação básica no Brasil, sendo uma ferramenta definidora de metas e para a implementação de políticas públicas educacionais;

g) IOEB apresenta a mesma média estadual e nacional, em 5,1. Assim, oportunidades e desafios enfrentados pelas escolas na região estão no mesmo patamar da representação estadual e nacional. Esse índice ajuda a identificar desigualdades regionais e sociais, igualmente importante, em análise conjunta ao IDEB;

h) taxa de abandono escolar bem superior ao índice nacional, mais do que o dobro de jovens excluídos do ensino médio. Esse dado é fundamental, pois o estado já apresenta um salto amplo em relação ao país, e a região do MAU se aproxima desse percentual;

i) taxa de reprovação segue a mesma linha, superando o índice nacional. Todavia, a região apresenta percentual inferior em reprovações se comparado ao estado do RS, o que não torna o dado menos alarmante;

j) taxa de distorção idade-série, novamente o estado do RS se destaca negativamente, atingindo índice superior ao nacional. Ao MAU, cabe percentual mais aproximado ao nacional, minimamente inferior.

Esses três fatores (abandono, reprovação e distorção idade-série) são os dados educacionais que demonstram a maior fenda no sistema educacional para o ensino médio, indicadores fundamentais para se pensar em política, a partir dos fatores que trouxemos ao longo do texto, especialmente no capítulo anterior, no item

5.4, ao retratar os dados educacionais e sociais, relacionando-os à escolarização dos jovens na etapa do ensino médio, com dados do país e do Rio Grande do Sul.

k) taxa de permanência na escola no MAU, demonstra a maior fragilidade no 3º ano do ensino médio, chegando a 22,5% de jovens fora da escola, o que diminuiu nos dois anos anteriores, mas que também apresentam números consideráveis. Nesse ponto, temos jovens que, durante o processo de educação de nível médio, decidem interromper os estudos, o que nos faz refletir, uma vez mais, sobre as causas para essa tomada de decisão, sendo a falta de interesse e desencantamento pela educação e a necessidade de trabalhar e contribuir com o sustento de suas famílias, as principais causas indicadas nos dados mais recentes divulgados pelos institutos de pesquisa;

l) por fim, o número de matrículas regional demonstra a queda na participação dos jovens na etapa final, para a conclusão da educação básica. O declínio de mais de 30% no número de matrículas no ensino médio nos últimos 10 anos, na região, não se refere somente às mudanças demográficas, com a diminuição da população jovem, mas especialmente à desmotivação, relacionada à falta de conexão com o conteúdo, ou à falta de relevância da educação para suas vidas futuras, entre outras justificativas dadas pelos jovens.

A qualidade da educação, que vai desde problemas estruturais físicos das escolas, passando pela qualidade de ensino e formação de professores, também são fatores que desestimulam os alunos a se matricularem e/ou a permanecerem na escola. Cabe destacar o período de pandemia, que impactou profundamente os dados de matrícula e permanência na escola. Diante disso, é importante que políticas públicas sejam implementadas para abordar essas questões e incentivar a permanência dos alunos na escola.

Nesse sentido, podemos afirmar que o diálogo, criado a partir e entre as categorias de análise discursiva e de dados, propõe como possibilidades de resposta ao estudo, uma tese baseada nos argumentos aglutinadores dispostos a seguir.

7.9 Argumentos aglutinadores

Assim como na Caverna de Platão, encontramos o ensino médio imerso às sombras. Diante disso, a proposição de reflexões, estudos e debates sobre esse tema, podem fomentar a busca pela libertação das amarras, como possibilidades de luz, de

emersão. É também um alerta para e sobre a formação das juventudes, buscando encaminhar um feixe de luz também para a região do Médio Alto Uruguai.

Com o esfacelamento de políticas públicas que vivenciamos entre 2016 e 2022, é preciso que haja um movimento de despertar, de promover o envolvimento, de provocar o pensar crítico e racional para a educação que está posta em nosso meio.

Vivemos em um país que mantém um padrão de manutenção das desigualdades socioeconômicas, e em que pese, a Constituição eleja princípios e garantia de direito e equidade, não se conseguiu produzir no país uma cultura de inclusão efetiva, de oportunidades equitativas de educação.

Por outro lado, quando ocorre um silenciamento da política, que deveria ser pautada em bases democráticas, dele provém, conseqüentemente, a censura ao espírito crítico, a ausência de uma socialização voltada às discussões sobre cidadania, induzindo os jovens a substituir a política pelo consumo e a vida em sociedade pela vertente do individualismo.

Processo esse, que é um sinal de emergência sobre a concepção e rumos da política atual, evidenciando a carência também dos sistemas de ensino, que deveriam sensibilizar os jovens para o conhecimento das práticas legislativas, explorando mais o ordenamento jurídico brasileiro e suas prerrogativas, bem como a sua importância para a vida democrática, para a aceitação de conflitos e para a busca dialógica por perspectivas e possibilidades que sejam plenamente aplicáveis.

A democracia, preceito básico e fundamental do constitucionalismo, supõe a constituição de iguais e diversos, ao considerar que a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar é dever do Estado, família e sociedade, e direito de todo cidadão. E, muito embora possa parecer, esta não é uma relação simples.

Resulta daí uma indissociabilidade entre cidadania e efetiva participação da comunidade na formulação da política pública. Relação que precisa se ampliar, regular e constantemente — com vistas ao processo histórico do país — precisa também de vigilância. Complexo também é o papel da escola nesse contexto, atuando com a missão de desvelar, desocultar a realidade, a partir de uma educação voltada ao pensamento crítico.

A educação como direito, tem como propósito desconstituir os privilégios e trabalhar pelo desenvolvimento social e pela autonomia nacional. Como dizia Paulo Freire, a educação é uma prática de liberdade, é a passagem da consciência ingênua

para a consciência crítica. Anísio Teixeira, nesta linha de pensamento, alertava para a distinção entre uma educação de domesticação e uma educação de formação do homem livre. Entre a educação para alguns e para muitos, é preciso refletir sobre onde fica a educação para todos, na conjuntura atual brasileira.

Trabalhar na perspectiva democrática de uma educação equitativa torna-se um grande desafio, já que para alcançar esse feito, o sistema precisa ser remodelado, em larga medida, incluindo uma reorganização de mecanismos de políticas públicas educacionais. Esse sistema complexo, que avança vagarosamente, precisa ser cada vez mais propositivo e efetivo, permitindo que nos façamos livres através do conhecimento.

Se tivermos, todos, as mesmas condições de acesso e permanência em relação ao direito adquirido, e amparados pela capacidade de desenvolver nossas aptidões inatas, calçados por um sistema democrático baseado na justiça social, talvez possamos conquistar um patamar aproximado do que seria uma equidade de oportunidades em educação.

Pensando nisso, é imperativo e evidente a necessidade de mudanças, mas mudanças que estejam alicerçadas em um ensino médio que integre a formação humana e a educação profissional. Muito além de discutir quais componentes curriculares são mais relevantes do que outros, ou até mesmo quantos períodos de aula são necessários para a efetiva aprendizagem, é importante que se considere para que país, que sociedade, que educação e para que sujeitos é pensada essa formação.

É preciso questionar se um padrão unitário de escola, comum para todos, de currículo e de práticas será capaz de responder às demandas do ensino médio brasileiro. A escola deve permitir e criar espaços e tempos de diálogo com os estudantes, elucidando possibilidades, alternativas, ouvindo e valorizando seus interesses, suas aspirações, valorizando-os e os orientando, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, de acordo com seus objetivos, sim, mas que tenham o direito efetivo de escolha.

Uma reforma incoerente para o ensino médio, que parte de uma análise que não contempla a todos, significa incorrer no risco de não atender às reais necessidades das escolas e estudantes, recaindo nos mesmos equívocos do passado, reafirmando o consolidado histórico de exclusões e precariedade, advindos do processo de reprovação, retenção e abandono escolar.

Em termos de projeto educacional de nação, o que buscamos é a articulação da educação básica, para que seja capaz de superar a dualidade social do país, proporcionando aos sujeitos oportunidades equitativas, na medida de suas diferenças, o que contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na contramão desses objetivos, está a flexibilização da aprendizagem, proposta pela BNCC do ensino médio, que não tem sinais de desenvolvimento das potencialidades particulares e de cuidados com as subjetividades, mas sim, apresenta sinais de superficialização do ensino e minimização da formação.

Da forma como está posta, as mazelas do ensino médio permanecem e se avolumam, sem que haja uma proposta viável, emancipadora, de formação humanista e científica. Com cada vez mais escassas participações sociais na construção dos documentos que regem a educação, reitera-se o controle do mercado sobre o sistema de ensino, afastando os ideários que pregamos ao longo dessas páginas.

Nesse sentido, ao passo que a exclusão escolar no Brasil tem assento sob a justificativa de que existiu um processo histórico que apartou privilegiados e desprivilegiados, não vemos uma projeção de mudanças sólidas idealizadas (e menos ainda efetivadas) para um sistema que se perpetuou no tempo.

A característica de descontinuidade das políticas públicas brasileiras — que serve mais ao jogo político de influências e interesses do que propriamente à consolidação de políticas que beneficiem a sociedade — e a manutenção dessas rupturas, condenam, especialmente a população mais pobre do país, a não oportunização de escolhas, alargando ainda mais a distância entre o regido pelos documentos e o que de fato acontece na escola, na educação, no reflexo da sociedade.

O ensino médio enquanto proposição intelectual e de preparação para o trabalho, precisa de um currículo alicerçado na formação para o conhecimento pleno, em consonância com a valorização pessoal e social do estudante, suas relações e entornos da escola, pois são essas aproximações que permitem impactar positivamente na construção da identidade dos jovens, nas suas percepções de mundo e sociedade, e, conseqüentemente, na elaboração de seus projetos e possibilidades de futuro.

A compreensão do sentido histórico e político da exclusão escolar e, em contraponto, a incorporação da perspectiva do direito à educação como condição para a humanização da sociedade em que vivemos torna-se, cada vez mais, um imperativo

para os avanços necessários para consolidarmos uma sociedade alicerçada no Estado Democrático de Direito.

Trata-se de recuperar o sentido das políticas educacionais sob a ótica de sua contribuição para construir a igualdade de condições de acesso e permanência prevista na Constituição Federal. Isso implica em fatores básicos e gigantescos, tais como determinação política, processos administrativos continuados, investimentos de recursos orçamentários, formação permanente dos profissionais da educação, entre outros.

Destacamos também o fundamental movimento de enxergar os jovens a partir de sua historicidade, visões de mundo, anseios, desejos, aspirações, projeções futuras, que lhe são tão próprios e que acabam sendo atropelados por projetos de escolarização retóricos e vazios de sentido para a vida pessoal e social.

A exemplo do que foi realizado por tantos anos com a etapa do ensino fundamental, a priorização do acesso e permanência no ensino médio, como esforço conjunto, sobretudo da União e estados da federação, poderá retomar a perspectiva trazida no âmbito legal pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e nos âmbitos curricular e pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, que dispunham da concepção tanto da integralidade da formação humana, quanto dos avanços em termos de compreensão desta etapa educativa.

Para o enfrentamento da exclusão escolar, estatística que assola o ensino médio brasileiro, vivida através da reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, é preciso a tomada de consciência de que se trata de um desafio histórico da educação brasileira o reconhecimento de que é uma obrigação do Estado, e que é através da ação conjunta das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) a elaboração e execução de políticas públicas de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

É basilar avançar na consciência acerca do direito de todos ao ensino médio, com o comprometimento do estado quanto à presença e permanência dos jovens provenientes das classes populares nos processos de escolarização.

Contudo, a formação proposta pelo ensino médio deve levar em consideração as próprias juventudes, que devem ser parte em um processo de construção identitária, marcada pela efetividade de suas escolhas, com opções viáveis e plenamente capazes de prepará-las para as possibilidades de aprendizagens e experiências, bem como na preparação para o trabalho. Ao poder público, cabe

garantir as condições para que ninguém tenha que abdicar dos processos formativos em função do contexto social em que nasceu.

Postas tais reflexões, alcançamos uma análise regional, para estudar os dados a partir de uma perspectiva local. Ao revisitar, primeiramente, as memórias históricas regionais, perpassando pelo desejo e movimentação social acerca da composição de um sistema educacional, percebemos os inúmeros esforços para a constituição da educação básica, permeada por uma série de impasses e descasos, esbarrando em burocracias, conflitos políticos e religiosos.

Conhecer o movimento migratório e a forma como se deu a colonização da região, foi fundamental para analisar a educação a partir da composição social, cultural e econômica da época. Isso porque, os colonos, de origem europeia, principalmente alemães e italianos, eram agricultores, em sua maioria. Então, na contramão dos processos migratórios das áreas de campo, em nossa região se estabeleceram minifúndios, voltados prioritariamente à agricultura familiar. Com isso, o processo de colonização gerou a classe média rural na região.

A economia desarticulada em razão das revoltas da época fez com que os colonizadores formassem o núcleo populacional e no centro dele construíssem a escola. A educação para além dos muros era clara, pois não havia sequer sala de aula, então era no entorno do centro que a comunidade se reunia, estudava, rezava, se divertia, conversava e discutia problemas políticos, sociais e econômicos. Assim se iniciou o processo de escolarização dos filhos dos colonos.

Mais tarde, veio o desejo pela formação dos jovens, que interromperam os estudos por falta de condições financeiras ou por precisarem se deslocar até outras cidades distantes para prosseguir suas formações básicas. E, em meio à falta de apoio das lideranças religiosas, os líderes civis, aos poucos, conquistaram um Curso Ginásial público para a cidade, desmistificando a ideia de que somente a alguns era dado o privilégio de conhecer mais.

As escolas da região, que iniciaram como escolas rurais ou grupos escolares da sede, e ofereciam somente o Ensino Primário (Fundamental, de 1ª a 4ª série), passaram a oferecer o ensino ginásial (Fundamental, de 5ª a 8ª série) e, tempos mais tarde, o oferecimento da etapa do ensino médio. Entre organização espacial, material, de profissionais e de alunos, preocupação com a qualidade de ensino e com as condições adequadas para as aulas e formação dos jovens nas escolas da rede

pública estadual, é que as ofertas de ensino médio foram sendo conquistadas, lentamente.

Reiteramos que, só é possível olhar para o presente e vislumbrar o futuro, a partir de uma ótica sócio-histórica, mensurando os esforços, os conflitos, as conquistas e as disputas que historicamente estiveram relacionadas ao direito à educação básica e às suas árduas tentativas de materialização. Com isso, chegamos aos dados, aos números que representam a região do Médio Alto Uruguai, que o coloca em uma situação comparativa local (entre seus municípios), estadual e federal, a partir da análise de indicadores nas diferentes esferas.

Esses indicadores, garimpados um a um, diante da ausência de um dado regionalizado, refletem as aproximações e distanciamentos entre os números existentes e as métricas almejadas, que enaltecem, vez ou outra, dados mais benéficos no estado do Rio Grande do Sul, ou na região do MAU, do que no país.

7.10 Tese geral

Com a análise do perfil demográfico e populacional, percebemos a estrutura de uma região com diferentes organizações municipais, em que a cidade mais antiga tem pouco mais de 90 anos de história, enquanto a mais jovem tem 29 anos. O tempo de existência dos municípios impacta diretamente nas necessidades de políticas públicas, e em suas demandas por escolas, serviços de saúde, emprego, infraestrutura, moradia, políticas de assistência social, entre outros.

Em relação às questões relativas à escolaridade, os dados regionais de abandono e reprovação (mesmo menores que os estaduais) são maiores do que os percentuais brasileiros, demonstrando que mais jovens da região do MAU estão em situação de exclusão escolar e retenção. As causas podem ser variadas, e de acordo com a produção científica publicada e abordada na tese, estão relacionadas a obstáculos econômicos, sociais e/ou culturais.

As disparidades nos indicadores regionais evidenciam desigualdades no acesso à educação e, certamente, impactam em oportunidades futuras para os jovens estudantes da etapa do ensino médio, o que exige políticas específicas para inclusão no ensino superior e no mundo do trabalho.

Analisando as desigualdades geográficas, o cruzamento de dados educacionais com dados demográficos evidencia desigualdades significativas entre

os municípios dentro da mesma região, demonstrando onde a infraestrutura educacional é mais deficitária e onde há maior exclusão educacional.

Pela análise socioeconômica e educacional dos municípios da região do MAU, foi possível compreender como as condições econômicas afetam o acesso à educação de qualidade, como escolas em municípios mais empobrecidos, com menor infraestrutura, recursos pedagógicos ou professores menos qualificados, com menos investimento e retorno de recursos e repasses financeiros.

Diante disso, ao comparar dados dos anos anteriores e atuais sobre taxas de matrícula, evasão escolar e desempenho acadêmico, foi possível refletir sobre o impacto das políticas públicas de educação na região do Médio Alto Uruguai, repensando nas tentativas de materialização de uma progressiva universalização do acesso ao ensino médio.

Evidenciamos a necessidade de políticas específicas voltadas ao processo de exclusão e retenção escolar, já que identificamos, pela análise dos dados, indicadores importantes como abandono, reprovação e distorção idade-série em percentuais significativamente alarmantes na região do MAU, conforme apontado anteriormente.

Esses dados trazem indícios de lacunas no processo educativo e de formação de jovens, demandando políticas mais abrangentes e focadas na inclusão, na recuperação da aprendizagem e na prevenção da evasão escolar desses jovens.

Essas políticas devem considerar os fatores socioeconômicos, emocionais e culturais que influenciam o desempenho escolar dos alunos, que podem ser trabalhadas, desde programas de recuperação e apoio à aprendizagem — focando nos componentes curriculares com maior índice de reprovação, para que sejam personalizados e atendam adequadamente os jovens, respeitando seu ritmo de aprendizagem — até projetos de prevenção e enfrentamento da evasão escolar, também através de auxílios e bolsas.

Quanto temos no Brasil 3,8% de jovens que abandonam o ensino médio, e temos na região do Médio Alto Uruguai, mais do que o dobro, 8,2% de índice de abandono, é preciso repensar os modos de incentivo à permanência escolar. Além de bolsas, é preciso garantir educação de qualidade, que inclua condições de acesso e permanência em escolas estruturadas e com professores valorizados, programas de apoio psicossocial, assistência e orientação para que identifiquem e superem (ou ao menos, reduzam) os obstáculos que estão dificultando sua permanência na escola.

Novamente, percebemos que é uma ação conjunta. Ação que não depende somente do Estado, tampouco somente do estudante, da família, da sociedade. É preciso uma reunião de forças e vontades político-educacionais para que as condições necessárias estejam materializadas, e os estudantes possam implicar-se com o conhecimento teórico, com saberes técnicos, atividades culturais, esportivas, inserções e educação nos territórios dentro e fora do ambiente escolar, com organizações da sociedade civil, universidades, dentre tantas outras.

Projetos de protagonismo juvenil, que envolvam políticas de incentivo à participação ativa dos jovens na comunidade e na escola, a partir de conselhos estudantis ou projetos de liderança, são importantes exemplos de ações que atuam no fortalecimento da autoestima e na construção de um senso de pertencimento das juventudes. Além disso, esses projetos podem ajudar os jovens a se sentirem mais responsáveis pelo seu processo educativo e pelas mudanças que desejam ver em suas comunidades.

Essas políticas, quando implementadas de maneira integrada e de longo prazo, têm o potencial de não apenas minimizar a evasão escolar e a distorção idade-série, mas também de transformar as vidas dos jovens, oferecendo-lhes novas perspectivas de futuro e oportunidades reais de desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse conjunto de ações não só melhora a aprendizagem, mas também oferece aos jovens um ambiente mais seguro e estruturado de formação humana integral, que considera suas dimensões, cognitivas, éticas, políticas, afetivas, estéticas, entre outras.

Essas análises são fundamentais para a formulação de políticas públicas eficazes, que visem atender às reais necessidades da população jovem, buscando minimizar desigualdades e promover uma educação de qualidade e acessível para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao anunciar esta tese, nas palavras introdutórias e por meio de uma analogia com o *Mito da Caverna*, apresentamos a intenção de propor uma reflexão crítica sobre os caminhos da materialização do direito à educação, sobretudo, do direito ao ensino médio para os jovens, com o olhar voltado à região do Médio Alto Uruguai, buscando potencializar estudos no campo da educação em nossa região, constituindo-se em uma radiografia regional.

Ao longo dos capítulos, buscamos evidenciar, através da pesquisa bibliográfica (com a produção acadêmico-científica publicada sobre o tema) e da análise documental e de dados (com documentos e indicadores populacionais, demográficos e educacionais), possibilidades para escapar da caverna moderna em que vivemos, propondo o desvencilhar das amarras a partir de um pensar mais crítico e conectado com os desafios político-educacionais de nosso sistema.

Nossa proposição (retomando os objetivos da pesquisa), buscou compreender a constituição do direito ao ensino médio público estadual do Médio Alto Uruguai/RS e, para isso, investigamos o percurso educacional no território, por meio do estudo do direito à educação e do direito ao ensino médio, a partir dos marcos legais e concepções teóricas.

Evidenciamos, pelos estudos bibliográficos, que além da manutenção do sistema brasileiro de dualidade social, econômica e educacional, as rupturas e descontinuidades das políticas públicas acarretam graves problemas na qualidade da educação, interferindo significativamente nos processos de escolarização dos jovens.

Ressaltamos que, quando as políticas e reformas educacionais não incluem pais e alunos, professores e gestores em seu processo de criação, se alarga a distância entre a prática e o texto oficial, assim como a própria universalização do ensino médio, presente no texto oficial, mas distante de uma materialização prática.

Identificamos a inefetividade das garantias constitucionais de direitos, a partir da flexibilização na educação das juventudes e do retrato da exclusão escolar. O que presenciamos atualmente é um retrocesso nas práticas pedagógicas, impossibilitando o aprofundamento de conhecimentos básicos e fundamentais, bem como de metodologias que, de fato, promovam uma aprendizagem significativa aos alunos. E, ainda mais importante, que esteja integrada à realidade social que experimentam cotidianamente.

O jovem, alijado de um processo de escolarização com qualidade e equidade, tem seus passos restringidos, em certa medida, o que acaba por limitar suas possibilidades de futuro, predeterminadas pela política educacional vigente.

O dualismo, característica predominante na história da educação brasileira, faz alargar a distância entre classes sociais, econômicas e culturais, ao invés de encurtá-las. Aos jovens da escola pública é destinada a aprendizagem mínima, o trabalho simples, com pouca oportunidade de crescimento. Para esses jovens, a perspectiva é de que pertencer às classes populares implica, conseqüentemente, possibilidades limitadas de mundo e de futuro, em que eles próprios são responsabilizados (e penalizados) pelo insucesso, fracasso e exclusão escolar.

A partir dos indicadores, evidenciou-se a emergência em repensar o ensino médio, no contexto de debate da própria educação básica, especialmente em relação à difundida preparação para o mundo do trabalho.

Por meio da Análise Textual Discursiva, retomamos os aspectos da *Caverna*, de Platão, desde o antro subterrâneo, as sombras projetadas no seu interior, o cativo, que se vê liberto das amarras e conhece o mundo exterior, o fogo cuja luz o ilumina, causando o confronto e o desconforto com o novo que experimenta.

A partir de então, abordamos a quebra de barreiras e a expansão da consciência a partir de uma nova realidade, diferente das sombras que conhecia até aquele momento, o rompimento, a quebra de paradigma. Seguimos nas categorias, trazendo a *Caverna*, o *Centro*, de Saramago, para mais perto da atualidade, com proposições políticas para refletirmos e criticarmos a situação do ensino médio. E, ainda na proposição de Saramago, por fim, abordamos a ilha, a partir do movimento de saída para enxergá-la em sua totalidade, com a constituição de uma radiografia regional.

Esse movimento, reflexivo e analítico, procurou apresentar os problemas sociais e educacionais que permeiam a relação de formação das juventudes, a ausência de garantias constitucionais e a descontinuidade das políticas, que leva à manutenção e perpetuação das desigualdades que se dão historicamente em todos os campos da vida, para determinados grupos sociais, refletindo no educacional.

Para trabalhar essa perspectiva de fragilidades educacionais, ressaltamos as nuances da política e seus silenciamentos, abordando as tensões entre direito e educação e, também, a forma como o protagonismo estudantil é projetado, mantendo larga distância da prática.

Ressaltamos a necessidade de construção e reconstrução do pensamento crítico, baseado no questionamento sobre os textos legais, que determinam os passos da educação.

Fomentamos a ideia de que é necessário pensar nos jovens e na importante fase que o ensino médio representa em suas trajetórias, e que a busca dialógica por soluções também precisa partir dos próprios sujeitos, que devem manter um movimento contínuo de compreensão e diálogo com as políticas para o ensino médio.

Defendemos uma educação pensada na dimensão integral dos sujeitos, e de que forma a política atual desconstitui a formação humana integral e a formação científica para as juventudes.

Fizemos um movimento de análise dos dados quantitativos encontrados na construção da radiografia regional, interpretando-os e analisando o conjunto dos municípios como estudo do território, o que sugeriu, em conjunto com os fundamentos teóricos utilizados, que a região reflete — com a salvaguarda das devidas proporções e diferenças destacadas ao longo do texto — a situação estadual de educação, com índices alarmantes quanto à formação na etapa final da educação básica de jovens.

Ao pensarmos sobre o território do Médio Alto Uruguai, como parte do estado do Rio Grande do Sul, nos questionamos sobre a importância, histórica e atual, da educação atualmente, em termos políticos.

Ao revisitar as memórias das escolas, por meio das Fichas de Cadastro do CEED, foi possível perceber as transformações das escolas, os períodos de busca por transformação em escolas de educação básica, e as tratativas, pareceres contrários e indicações de carências a serem sanadas, visando garantir a qualidade para além da garantia de ingresso/acesso.

A literatura local possibilitou o acesso a pontos históricos importantes, que analisados conjuntamente com os dados, trazem compreensão e ressignificação para a atualidade, especialmente sobre o processo tardio de escolarização na região, a influência quase soberana da Igreja Católica, lançando novos olhares sobre as palavras postas, emergindo propósitos e concepções que nortearam os processos educacionais escolares na região.

Os colonizadores, sem contar com uma estrutura minimamente organizada, unidos em comunidade propuseram e providenciaram os primeiros meios de educação. Doaram terrenos, construíram os prédios que sediaram igrejas, clubes e que também foram utilizados como escolas. Disto surgem os fortes traços culturais e

identitários nas comunidades, com os primeiros processos educacionais escolares, como forma de garantir acesso à educação.

Com isso, as escolas foram sendo criadas *nas e pelas* comunidades, pela necessidade de alfabetização das crianças. Depois é que se pensava na continuidade desse processo de educação (e aqui lembramos do movimento das LDBENs), chegando à formação técnica, que na região era o nível máximo de ensino disponível (ainda assim, os cursos técnicos eram particulares). Não havia acesso ao ensino superior na região, somente em centros mais distantes, inacessível para a maior parte da população.

O *Mito da Caverna*, apresentado por Platão, foi a forma que encontramos para explorar a diferença entre a realidade percebida e a realidade experimentada. Na alegoria, os prisioneiros somos nós, acorrentados em uma caverna, vendo apenas sombras projetadas na parede, que representam a única realidade que conhecemos. Quando o prisioneiro se vê liberto, e descobre o mundo exterior, percebe que as sombras não são a verdadeira realidade, mas sim uma ilusão.

Nesse aspecto, buscamos atrelar a analogia à educação para jovens na etapa do ensino médio, procurando convergências entre a educação de jovens e a composição populacional, demográfica e educacional das pequenas cidades que formam a nossa região.

Assim, a caverna representa também as limitações de visão e conhecimento, em que, os estudantes de pequenas localidades têm um acesso mais limitado a informações, experiências e vivências. A educação pode se restringir, em certa medida, a um currículo tradicional e a uma visão de mundo que não abrange a diversidade de saberes e experiências disponíveis fora da comunidade local.

Além disso, esses prisioneiros/alunos, contam com os desafios de acesso, com infraestruturas educacionais precárias, com falta de recursos ou recursos direcionados a outros setores que não o da educação, ausência de professores mais qualificados e também falta de acesso às tecnologias. Isso pode manter as limitações da caverna.

Outro ponto importante, é o conservadorismo cultural local, em que a inovação não tende a ser encorajada, gerando desconfianças e privando os jovens de experimentarem diferentes perspectivas. Aqui esbarramos no desestímulo ao pensamento crítico, mantendo os alunos “aprisionados” em visões de mundo limitantes.

Diante disso, a convergência entre o *Mito da Caverna* e a educação regional destaca a importância de uma educação que vá além das limitações locais e que promova o pensamento crítico, a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Ao ajudar os alunos a submergir da caverna, é possível prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Impossível não destacar o papel crucial dos educadores, que envolve o movimento de instigar os jovens ao questionamento, à criticidade, à busca por novas experiências e saberes. Nesse contexto, uma educação de formação humana integral é requisito fundamental para as pequenas cidades, com uma abordagem integral, que inclua não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a formação de habilidades socioemocionais, e a conscientização sobre questões sociais e culturais, expandindo os horizontes dos alunos, para que compreendam a complexidade do mundo ao seu redor.

Dito isso, destacamos alguns desafios enfrentados durante a pesquisa, iniciando pelo fato de que os critérios de organização espacial da educação pública estadual não dialogam com os critérios da abrangência territorial regional, o que dificultou a análise de uma identidade territorial pelo conjunto de municípios associados ao CODEMAU, já que temos três Coordenadorias Regionais de Educação que atuam nos municípios da região. Esse fator, além de interferir na formação de uma identidade territorial, aponta para a necessidade de construção de um sistema nacional de educação.

Outro fator desafiante foi a ausência de documentos e/ou a falta de acesso à dados elaborados pelas Coordenadorias Regionais de Educação, o que nos limitou quanto à documentos e registros sobre questões educacionais da região.

Em relação aos indicadores públicos, publicados pelos institutos de pesquisa, o detalhamento quanto aos dados nacionais foi muito importante. Contudo, o processo de afinamento dos dados com o recorte estadual não mantinha as mesmas categorias, tornando mais difícil o processo comparativo e, conseqüentemente, a análise dos dados. Por exemplo, nos dados brasileiros sobre a escolarização de jovens, havia o indicador por faixa etária (15 a 17 anos, 18 a 24 e 25 a 29 anos), o que não acontecia em relação aos indicadores do estado do Rio Grande do Sul, que contava somente com a categoria de 15 a 29 anos.

Em relação a indicadores públicos regionais, encontramos poucos dados relacionando os COREDEs, portanto, a divisão territorial da região do Médio Alto

Uruguai, nos levando a busca de dados individuais para cada município que compõe a região. Dados estes, mais gerais, conforme demonstrado ao longo da análise.

Para concluir o estudo, identificamos a ausência de vontade política para a consolidação de políticas efetivas e duradouras de educação, sobretudo no ensino médio, fator que interfere na formação acadêmica e profissional dos jovens brasileiros, da região Sul do país e também, conseqüentemente, da região do Médio Alto Uruguai.

Quando não há uma vontade política clara e consistente para implementar e manter políticas públicas educacionais eficazes, as soluções acabam sendo fragmentadas ou ineficazes. A educação, que deveria ser um direito universal e fundamental, acaba sendo tratada de maneira desigual, o que amplia a distância entre diferentes camadas sociais e regiões do país. Esse cenário alimenta ciclos de desigualdade, nos quais os jovens de contextos mais vulneráveis têm acesso limitado a recursos, infraestrutura e uma formação de qualidade.

Além disso, essa ausência de vontade política leva a mudanças frequentes no sistema educacional, com reformas de reformas, com novos projetos e arranjos que não têm continuidade, e que geram insegurança, tanto para os educadores quanto para os alunos. Em um cenário de constantes incertezas, se torna mais difícil criar uma base educacional forte e uma geração preparada para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em constante transformação.

A falta de políticas duradouras também influencia negativamente na formação do pensamento crítico dos jovens, essencial para sua autonomia e para que se tornem cidadãos ativos e participativos. Se a educação não é tratada com a seriedade e o compromisso necessários, os jovens ficam sem uma formação basilar para se tornarem profissionais qualificados e capazes de contribuir, de maneira efetiva, para o desenvolvimento do país.

Refletimos, assim, que diante da ausência de universalização e conseqüente materialização do direito à educação, com o processo lento e tardio de atendimento escolar para os jovens de 15 a 17 anos, não conseguiremos alcançar a qualidade e equidade social que buscamos. Os índices que representam cada jovem fora da escola nesta importante etapa de formação, que é a conclusão da educação básica, não condiz com a prerrogativa de educação republicada que se pretende: pública, de qualidade e para todos.

O compromisso assumido com a meta 3 do PNE, que é a universalização do acesso ao ensino médio para todos os jovens de 15 a 17 anos, e o fornecimento de

educação de qualidade, ainda se constituem como os maiores desafios da educação brasileira.

Essas problemáticas não serão resolvidas com a flexibilização curricular que está em vigor. Não se pode analisar as mudanças curriculares como garantidoras desses direitos. As mudanças na organização curricular são necessárias, porém, a garantia que se busca somente poderá ser alcançada quando baseada em um conjunto de fatores, com um currículo amplo, articulado, que seja capaz de integrar as mais variadas dimensões, como ciência, tecnologia, cultura e trabalho. E isso só acontece com investimento, com política pública em educação.

Portanto, a vontade política é fundamental para garantir que o sistema educacional seja de qualidade, inclusivo e equitativo, proporcionando uma formação acadêmica sólida, capaz de preparar os jovens para os desafios do futuro, tanto no âmbito pessoal e acadêmico quanto no profissional.

Todavia, não somente de vontade política dependem as mudanças e transformações no campo da educação, para que se faça cumprir os direitos que mencionamos. É importante refletir sobre o projeto de manutenção do *status quo*, das hegemonias, que expressam a cultura reprodutivista fortemente presente da região do Médio Alto Uruguai, demonstrada através da própria precarização dos processos educativos e da compreensão limitada das possibilidades e necessidades dos investimentos em educação, além do inefetivo cumprimento da legislação.

Dito isso, é preciso reposicionar o direito à educação como direito humano fundamental, revitalizando o seu sentido e natureza como direito público, dever do Estado e de necessária construção coletiva.

Diante disso, precisamos exercitar a construção social de uma consciência do direito à educação, que é lenta, tal como a própria consolidação de políticas, mas que é imperativa para mobilizar a população para o conjunto de forças que leva a caminhar no percurso da consolidação do direito à educação.

Por fim, retomando o que, no início da pesquisa, levantamos como hipótese de tese, ao concluir este estudo, que consiste em um primeiro movimento de estudos sobre a região), compreendemos que:

A região do Médio Alto Uruguai desenvolve, historicamente, uma educação dualista e patriarcal, reprodutivista da história brasileira, lastreada pelas precárias políticas públicas para o ensino médio. Com isso, confirmamos a carência de estudos

voltados à educação básica em âmbito regional, sobretudo, em relação ao ensino médio, etapa historicamente demarcada, em nível nacional e estadual.

Nessa perspectiva, *a garantia do direito à educação e do direito ao ensino médio se constitui, na região, em virtude das lacunas quanto à sua universalização e materialização, considerando as discontinuidades e rupturas das políticas públicas educacionais*”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez Tarcisio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-73.
- AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.
- BATTISTELLA, Mons. Vitor. **Painéis do Passado**. Frederico Westphalen: Marin, 1969.
- BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude(s) e Ensino Médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 4, p. 688-704, out./dez. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1930-2002). **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad.: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2004.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá**

nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.** Brasília: Senado Federal, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base.** Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013. **Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 126-140, set. 2021.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. Algumas contrariedades das BNCCs entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. In: **Salão do Conhecimento 2018 – XXIII Jornada de Pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2018. p. 1-14.

CODEMAU. Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai. **Atualização do Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional do COREDE para o período de 2022-2030**. Frederico Westphalen: CODEMAU, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação como educação ao direito. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 121-136, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 205-222, dez. 2008b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; AMARAL, Cláudia Tavares do. O direito à Educação Básica: análise inicial dos julgamentos do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação)**. 2014. p. 1-12.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 921-946, out. 2007.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães. Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2021.

FERIGOLLO, Wilson A. **Rostos e Rastros do Barril 1954-2004**. Frederico Westphalen: Ed. Pluma, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERRETTI, Celso João. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 33-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua)**. Período de 2012 a 2023. Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho. IBGE, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. **Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022**. Publicado em: 6 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 16 dez. 2024.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. Ibope Inteligência. **Pesquisa de Opinião Pública: JOB1657/2016**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1b6y5wTUFhCW0S5YmwYU3e44c8YjvG6lo/edit>. Acesso em: 6 nov. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**: consulta por matrícula. Brasília: INEP, 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais 2019**. Brasília: INEP, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais 2021**. Brasília: INEP, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Aos educadores brasileiros**. Campinas: Alínea, 2007.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 2, n. 3, p. 19-23, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 5. ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM [Ensino Médio]. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira

(Orgs.). **A escola pública de que precisamos**: novas perspectivas para estudantes e professores. Jundiaí: Paco, 2018. p. 393-418.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-43.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JUNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 53-66.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PLATÃO. O Mito da Caverna. In: **A República**. 6. ed. Atena, 1956. p. 287-291.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**: um Atlas para pensar e entender o Rio Grande. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 16 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Consulta Popular**. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Disponível em: <https://consultapopular.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 16 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Estatísticas da educação. **Pesquisa de escolas no Rio Grande do Sul**. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca_escolas.jsp. Acesso em: 12 dez. 2023.

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Aspectos significativos da história de Frederico Westphalen**. Frederico Westphalen: Marin, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. O contexto da educação superior no Brasil. In: **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 115-142.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Demerval. Educação de qualidade no Ensino Médio. In: **Educação em Diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 287-293.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Universidade e Sociedade: Pandemia da COVID-19 – trabalho e saúde docente. **Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIEDENBERG, Dieter Rugard (Coord.). **Dicionário de Desenvolvimento Regional**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018.

SZATKOSKI, Elenice; LUFT, Celito Urbano. **Frederico Westphalen**: Comissão de Terras e Coronelismo. Frederico Westphalen: Marin, 1996.

TAGLIETTI, Dáblio Batista. **Leis de terras e a colonização do Médio Alto Uruguai-RS 1917-1960**. Frederico Westphalen: URI, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Ciência e humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 30-44, 1955.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasil: Unicef, 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasil: Unicef, 2021b.