

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA

FÁBIO OTONI ARÊDES

**AS DESIGUALDADES TERRITORIAIS NOS RESULTADOS
EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DE 2007 A 2015**

Belo Horizonte
2017

FÁBIO OTONI ARÊDES

AS DESIGUALDADES TERRITORIAIS NOS RESULTADOS
EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DE 2007 A 2015

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Gestão Pública
da Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito à obtenção
do título de bacharel em Gestão Pública.

Orientador: Prof. José Angelo Machado

Belo Horizonte

2017

FÁBIO OTONI ARÊDES

AS DESIGUALDADES TERRITORIAS NOS RESULTADOS
EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DE 2007 A 2015

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Gestão Pública
da Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito à obtenção
do título de bacharel em Gestão Pública.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Angelo Machado
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Eleonora Schettini Martins Cunha
(Avaliadora convidada)

Belo Horizonte
2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por mais uma etapa concluída em minha vida. Foi com muito esforço e dedicação que concluo o trabalho de conclusão de curso e o curso de Gestão Pública.

Em segundo lugar, quero agradecer os meus familiares e amigos que sempre me apoiaram para continuar na caminhada e nunca desistir, mesmo nos momentos mais complicados em que a esperança quase era apagada. Mas graças a eles, essa chama sempre se reacendeu.

Agradeço também a minha namorada Barbara Moreno por todo apoio e ajuda, principalmente nesse período final de conclusão de curso e por sempre ser meu suporte nos momentos difíceis e felizes da vida.

Em quarto lugar agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG por ter possibilitado, mesmo que com muita dificuldade, da realização de meu sonho de estudar em uma das Universidades mais renomadas do país, onde tantos estudantes gostariam de se formar.

Agradeço à Jéssica Mara, por ter me ajudado tanto com o trabalho de conclusão e com afazeres da faculdade, por ser uma pessoa incrível e inteligente que possibilitou que esse sonho se tornasse realidade.

Em quinto lugar agradeço aos meus professores: a professora Eleonora com sua simpatia, profissionalismo e educação com os alunos e também ao meu orientador José Ângelo que, além de possibilitar a conclusão deste trabalho, me orientou da melhor forma como um professor sério, que se preocupava comigo além de possuir a maior paciência para a conclusão deste trabalho.

Em último, agradeço ao Encontro de Jovens da Paróquia Santa Clara da Piedade, onde frequento, por ser o meu lugar de alegria nos momentos de dificuldade e meu ponto de apoio para enfrentar os desafios da vida.

Agradeço imensamente a todos vocês, sem vocês nada disso se tornaria realidade, a todos o meu muito obrigado.

RESUMO

O tema deste trabalho está inserido na área das políticas públicas, mais especificamente trata das desigualdades territoriais nos resultados educacionais do ensino médio. Parte de uma caracterização deste nível de ensino, destacando a trajetória histórica do ensino médio no Brasil e a evolução da legislação e das inovações da educação após a Constituição Federal de 1988 (CF-88). O objetivo central é analisar as desigualdades territoriais na qualidade e rendimento escolar do ensino médio entre os estados brasileiros, no período de 2007 a 2015. A metodologia adotada abrange a pesquisa bibliográfica e análise documental da CF-88 e de leis infraconstitucionais que envolvam a política de educação pública no Brasil. Além disso, faz uma análise descritiva de dados que mensuram a qualidade (Ideb) e rendimento escolar (taxa de abandono e distorção idade-série). Os principais resultados apontam para uma melhora em todos os indicadores, porém, ainda persistem as desigualdades territoriais nos resultados educacionais do ensino médio.

Palavras-chave: educação, ensino médio, desigualdades territoriais, qualidade, rendimento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Gráfico da distorção idade-série do ensino médio público, por região (2007-2015).....	45
FIGURA 2: Gráfico da taxa de abandono do ensino médio público, por região (2007-2015).....	48
FIGURA 3: Ideb do ensino médio público, por região (2007-2015).....	51
TABELA 1: Matrículas na educação básica contempladas pelo Fundeb.....	30
TABELA 2: IDEB da educação básica do Brasil, por níveis de ensino (observado e metas).....	38
TABELA 3: Indicadores socioeconômicos do Brasil, por região e estado (2010).....	41
TABELA 4: Distorção idade-série do ensino médio público, por estado e região (2007-2015).....	46
TABELA 5: Taxa de abandono do ensino médio público, por estado e região (2007-2015).....	49
TABELA 6: Ideb do ensino médio público, por estado e região (2007-2015).....	52

LISTA DE SIGLAS

CF-34	Constituição Federal de 1934
CF-88	Constituição Federal de 1988
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento do Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	15
1.1. Das origens até a Revolução de 1930.....	15
1.2. Revolução de 1930 ao Regime Militar.....	19
1.3. Da Ditadura Militar à promulgação da Constituição de 1988.....	23
1.4. Considerações finais do capítulo.....	25
2. O ENSINO MÉDIO PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	26
2.1. Os avanços e as inovações da Constituição Federal de 1988 (CF-88) e das legislações posteriores.....	26
2.1.1. Os fundos de financiamento da educação: o FUNDEF e FUNDEB.....	29
2.1.2. O planejamento da educação em âmbito governamental.....	31
2.1.3. As avaliações e informações nacionais da política de educação.....	33
2.1.3.1. Censo Escolar.....	34
2.1.3.2. O SAEB e a Prova Brasil.....	35
2.1.3.3. O IDEB.....	36
2.2. Considerações finais do capítulo.....	38
3. UMA ANÁLISE DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DE 2007 A 2015.....	40
3.1. Um panorama socioeconômico dos estados e regiões do Brasil.....	40
3.2. Uma análise das desigualdades territoriais do ensino médio público no Brasil.....	44
3.2.1. O rendimento educacional nos estados e regiões brasileiras.....	44
3.2.2. A qualidade educacional nos estados e regiões brasileiras.....	50
4. CONCLUSÕES.....	54
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
6. ANEXO.....	59

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho está inserido na área das políticas públicas, mais especificamente trata das desigualdades territoriais nos resultados educacionais. O objetivo central é analisar as desigualdades territoriais na qualidade e rendimento escolar do ensino médio entre os estados brasileiros, no período de 2007 a 2015.

Após a Constituição Federal de 1988 (CF-88) as questões de cunho social passaram a ganhar maior notoriedade no debate das políticas sociais. Dentro da política educacional observa-se que, para além da consolidação dos direitos sociais e da aprovação de dispositivos constitucionais e leis necessárias à sua realização, ainda permanece a demanda de boa parte da população por melhorias.

O Art. 205 da CF-88 remonta a relevância da educação ao afirmar que esta é “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser efetivado mediante a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (CF-88, art. 208, I e II).

Em relação às competências da União, estados e municípios para o provimento da política de educação, o texto constitucional determinou que:

“§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)”. (Art. 211, CF/88)

No financiamento, o texto constitucional regulamentou, em seu artigo 212, que:

(...) a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Um importante avanço na regulamentação da educação no país foi a instituição, em 1996, da Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei reafirmou, em seu artigo 4º, a ideia da educação básica, obrigatória e gratuita de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade¹, e regulamentou a organização da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

Pode-se ressaltar também, como fator de mudanças expressivas no aparato público educacional, a criação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996. Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

O FUNDEF tem como foco o ensino fundamental público, como o mais representativo segmento da educação básica oferecida pelos Estados e Municípios brasileiros. Seu objetivo é promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa desse nível de ensino, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício. Assim, a implantação do Fundo concorreu, dentre outros aspectos, para a incorporação e a manutenção de alunos nas redes públicas estaduais e municipais e para a melhoria da remuneração do magistério, particularmente onde os salários praticados estavam muito baixos. (BRASIL, 2004, p. 5).

Em função das consequências positivas, mas também para correção das debilidades do FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, que foi regulamentada pela Lei nº 11.494/07 e pelo Decreto nº 6.253/07. Conforme o Projeto de Emenda Constitucional que originou o FUNDEB, este novo fundo tratava de dar:

(...) um novo realinhamento nas finanças públicas dos estados, Distrito Federal e municípios, a partir de uma ampla redistribuição dos recursos vinculados à educação, permitindo a esses entes federados condições de assegurar universalização do atendimento em todos os segmentos da educação básica, mediante garantia de um investimento mínimo por aluno, por nível de ensino, que permita a necessária elevação do padrão de qualidade do ensino oferecido. (BRASIL, PEC 415/2005).

Para Cury (2007), o FUNDEB:

(...) preserva pontos positivos do FUNDEF, amplia sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades, dispõe prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, explicita em valores pecuniários a complementação da União, aperfeiçoa os Conselhos de Controle do Fundo, reitera a obrigação

¹ A LDB também garante o acesso público e gratuito ao ensino médio para todos os que não os concluíram na idade própria (art. 4º, IV).

dos planos de carreira e remuneração, com capacitação profissional em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino. (CURY, 2007, p. 848)

Como pode ser notado, o FUNDEB pretendeu ampliar o raio de ação do FUNDEF, na medida em que incluiu, além do Ensino Fundamental, a Educação Especial, a Educação Infantil, a Educação de Jovens Adultos, a Educação Indígena e Quilombola e o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2008).

Com as novas regulamentações, o ensino médio apresentou uma melhora considerável no desempenho de seus indicadores educacionais em dimensão nacional. A partir dos anos 1990, observou-se um grande crescimento da proporção da população entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos efetivamente matriculada na escola. De acordo com Costa (2013), houve um aumento na taxa de escolarização no ensino médio. Para ser mais exato, a proporção de alunos cursando o Ensino Médio na idade adequada entre os efetivamente matriculados era, em 1991, de 58,1% e, em 2010, de mais de 83%. Isso demonstra, em medida, que a melhora na oferta da educação pública garantiu a maior procura e efetividade na escolarização.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, entre os adolescentes na faixa-etária entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos, 1,7 milhão estavam fora da escola e 3,1 milhões ainda frequentavam o ensino fundamental. Em termos absolutos, o maior número destes jovens fora da escola estava na região Sul, com 17,8% fora da sala de aula, seguido pela região Nordeste (16,9%) e Norte (16,7%) (PNAD, 2011).

Entretanto, considerando, dentre outros fatores, as grandes diferenças socioeconômicas e a desigualdade na capacidade fiscal e financeira entre os estados brasileiros, pode-se presumir que as capacidades para efetivação da expansão do Ensino Médio sejam também desiguais. É dentro desse debate das desigualdades territoriais sobre os resultados educacionais que este trabalho está inserido, ao indagar-se sobre o quão desigual tem sido as regiões e estados brasileiros no que diz respeito aos resultados educacionais do ensino médio entre 2007 e 2015. A escolha desse recorte temporal é devido ao avanço significativo educacional no país nessa época, além da disponibilidade de dados dos indicadores. A hipótese central é que quanto maior o nível de desenvolvimento econômico e social de uma região, melhores serão os resultados educacionais para o ensino médio.

A escolha do tema deste trabalho teve motivações pessoais, sociais e acadêmicas. “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” como Nelson Mandela retrata, modificando o crescimento moral, intelectual e profissional da população (OLIVEIRA, 2014). Deve-se, também, considerar que existem enormes desigualdades entre as regiões do Sul e Sudeste do Brasil e as do Norte, Nordeste e Centro-Oeste no que se refere a disponibilidade de recursos, distribuição da renda e desenvolvimento das regiões.

A motivação com o tema deu-se a partir do momento em que o Governo Federal anunciou a proposta de Reforma do Ensino Médio, de maneira que isso irá mudar muitos parâmetros do que se entende hoje por esse segmento de ensino, porém, não é objetivo desse trabalho estudar sobre a reforma e sim sobre a importância que a educação e, conseqüentemente, a diferença entre regiões diferenciam o espelho educacional do país.

É interessante ressaltar que as regiões Norte e Nordeste do Brasil possuem os piores indicadores de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e as piores taxas educacionais no que se refere à qualidade e rendimento escolar, além de elevado índice de analfabetismo, se comparado ao restante do país. Com isso, pesquisar a situação da educação secundária, ou seja, da educação de nível médio, é retornar a visão centrada nas desigualdades e em como estas afetam a qualidade de vida da população, comprometendo o desenvolvimento.

Partindo dessas considerações, o objetivo geral desse trabalho é analisar as desigualdades territoriais na qualidade e rendimento escolar do ensino médio nos estados e regiões brasileiras, no período compreendido entre 2007 a 2015. Dentre os objetivos específicos têm-se: i) descrever a trajetória da educação escolar no Brasil, com destaque para o ensino médio; ii) analisar a política educacional e, mais especificamente o ensino médio, conforme estruturados pela Constituição de 1988 e pelas legislações subsequentes; iii) discutir e comparar qualitativamente a situação do ensino médio dos estados e das cinco regiões brasileiras de 2007 a 2015.

Os meios de investigação abrangem a pesquisa bibliográfica e a análise documental da Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e demais leis que envolvam a política de educação pública no Brasil.

Mais especificamente para caracterização das desigualdades territoriais serão apresentadas e analisadas as seguintes variáveis do panorama socioeconômico e do ensino médio, no período de 2005-2015: i) variáveis socioeconômicas: IDH-Educação, Índice de Gini, renda per capita e percentual de pobres; ii) variáveis de rendimento: taxa de abandono e taxa de distorção idade-série; e iii) qualidade: IDEB.

As variáveis socioeconômicas gerais, aqui analisadas, têm por objetivo contextualizar a situação da renda, pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano das regiões brasileiras. As variáveis estritamente ligadas à política educacional objetivam expor a situação das desigualdades dos resultados educacionais do ensino médio nas regiões do Brasil.

A primeira dimensão, o rendimento escolar, permite acompanhar o percurso escolar de um aluno no sistema educacional. Para mensurar o rendimento escolar foram utilizados os seguintes indicadores: i) taxa de abandono e ii) taxa de distorção idade-série. A primeira é gerada a partir da soma de alunos que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. A taxa de distorção idade série é quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, e acaba repetindo uma mesma série.

A segunda dimensão, da qualidade, foi mensurada a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Esses dados foram obtidos a partir das seguintes fontes: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

A estruturação deste trabalho se dará através de três capítulos, além da introdução e conclusões. O primeiro capítulo se baseará em uma revisão bibliográfica da trajetória do ensino médio no contexto das políticas educacionais até

1988. O segundo capítulo analisará a legislação acerca da trajetória do ensino médio no Brasil e as principais mudanças e avanços pós Constituição de 1988. Para este trabalho será importante estudar os aspectos gerais da educação de nível médio, as principais alterações com a LDB/1996; as questões do financiamento, com destaque no FUNDEF e FUNDEB; a ênfase nas metas do PNE voltadas para a universalidade e qualidade do ensino; as inovações das avaliações educacionais; e discutir os principais avanços e desafios do ensino médio no Brasil. O terceiro capítulo irá estudar de forma mais analítica e interpretativa as desigualdades territoriais no Brasil, a partir de indicadores socioeconômicos e do ensino médio. Para isso, serão incluídos gráficos e tabelas em perfis comparativos para a melhor demonstração.

Por fim, nas considerações finais serão feitas reflexões e apontamentos para a situação do ensino médio no Brasil, uma recapitulação do que foi descrito nos capítulos anteriores e aspectos que podem ser desenvolvidos em relação ao objeto estudado.

1. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O primeiro capítulo descreverá o histórico de desdobramentos, principalmente em políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio, que o país obteve desde suas origens. Para tanto, optou-se por dividir em períodos históricos que são: i) das origens da educação pública no Brasil até a Revolução de 1930, quando o Brasil efetivamente passa a contar com uma política educacional de cunho nacional; ii) da Revolução de 1930 até o Regime Militar; e, por fim, iii) os desdobramentos até a Constituição Federal de 1988.

1.1. Das origens até a Revolução de 1930

A educação, ao longo da história, foi entendida como um conjunto de comunicações que são repassadas de uma pessoa para outra – ou mais – e que implica um processo de transferência de saberes (SANTOS, 2010).

A partir da colonização no século XVI até o final do século XIX, o Brasil possuía uma economia agrária voltada para exploração de matéria prima e exportação e, com isso, o trabalho manual era atribuído ao trabalho escravo que era desprovido de qualquer tipo de valorização social e a educação ficava a cargo de uma pequena parcela da população: a elite brasileira (NASCIMENTO, 2007).

Nascimento (2007) analisou historicamente a educação brasileira nos períodos colonial e imperial, e afirmou que a educação tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais.

Tudo isso é de grande importância, pois a partir da economia da localidade, independente do que tratamos, a educação é reflexo desta região, ou seja, em bases gerais o processo educacional é ligado também à economia do país e à forma deste se organizar social e politicamente. Santos (2010), ao analisar o início do provimento da educação, afirma que está é instituída, inicialmente, com a chegada dos jesuítas no Brasil, pois estes ficavam à cargo do ensino e da educação. Na realidade, em grande parte do mundo, a Igreja Católica Romana possuiu grande participação nos moldes de educação e ensino, principalmente, após os períodos

feudais² e século das Luzes³. Com a colonização brasileira, os jesuítas foram responsáveis por catequizar os índios e educar as elites que governavam o país por meio da Companhia de Jesus.

É interessante notar a importância que os jesuítas possuíam para a consolidação das formas de ensino e educação da época, a partir da Companhia de Jesus que havia sido fundada em 1540 por Inácio de Loyola⁴ e outros sacerdotes. Estes tinham a missão de catequizar as pessoas pregando o nome de Jesus. Neto e Maciel (2008) procuram caracterizar os desdobramentos que este movimento proporcionou para o mundo e, mais especificamente, no Brasil.

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contrarreforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. (NETO; MACIEL, 2008, p. 468)

De toda a forma, conforme Neto e Maciel (2008), a Companhia de Jesus foi responsável por grandes mudanças no contexto europeu e brasileiro e no perfil educacional no Brasil, para além da catequização, e por um projeto mais amplo de transformação social para implementar mudanças na cultura brasileira.

Porém, já no século XIX, a educação formal no Brasil estava ameaçada, pois várias instituições escolares foram fechadas após a expulsão dos jesuítas do Brasil. As causas para isso podem ser classificadas como políticas e ideológicas, pois, apesar de os jesuítas terem papel trivial para colocar em prática a colonização e transformação do índio em um homem com ideais brancos e burgueses, esses se tornaram um empecilho para o desenvolvimento de vários aspectos do Estado Moderno. Para Neto e Maciel (2008), estas tensões não se deram somente pelo

2 Feudalismo foi um modo de organização social e político baseado nas relações servis. Tem suas origens na decadência do Império Romano e predominou na Europa durante a Idade Média.

3 Foi um movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval.

4 Inácio de Loyola (1491-1566) nasceu em Azpéitia, Espanha. De família fidalga, acabou por seguir a carreira militar, convertendo-se à vida religiosa somente após ser ferido em 1521 no cerco de Pamplona pelas tropas francesas. Estudou humanidades nas Universidades de Alcalá e Salamanca, Espanha, e teologia na Universidade de Paris. Em Roma, fundou a Companhia de Jesus, que o Papa Paulo III aprovou em 1540.

acúmulo de riquezas da Igreja e do movimento, mas também pelos ideais novos de educação embebidos nas ideias Iluministas do século XVIII.

O que não se esperava foi a vinda da Corte Portuguesa para o país em 1808, que elevou o Brasil a posição de um dos membros do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e trouxe melhorias nas condições educacionais para beneficiar a elite portuguesa, que passou na época a residir no país. De acordo com Boaventura (2009), com a desorganização do sistema de ensino pela expulsão dos jesuítas, a educação colonial veio tomar novos rumos com a vinda da família real para o Brasil e, além de abrir os portos às nações amigas, o Príncipe Regente criou o curso de Medicina e Cirurgia junto ao Hospital Militar. Para Santos (2010), começou-se uma grande preocupação sobre a educação dos filhos das elites brasileiras e várias foram as ações que incentivaram o avanço educacional do país, mesmo ainda este ter acabado de perder sua condição de colônia portuguesa.

Vale ressaltar também que, os cursos de graduação superior ganharam notoriedade no Império⁵ (1822 a 1889), pois em 1808 já emergia o Estado Nacional e alguns cursos que não existiam começaram a ser criados, com o objetivo de preparar funcionários públicos para as funções do governo e formar a elite portuguesa no país (CUNHA, 2007).

Um passo importante no quadro da instrução pública brasileira veio com o Ato Adicional de 1834, uma emenda à Constituição de 1824. Mediante a edição de tal Ato, o poder central se reservou o direito de promover a educação superior em todo o Império e a educação no Município da Corte, delegando às Províncias a incumbência de promover a educação primária e secundária em suas jurisdições.

Em 1837, houve a criação do Colégio D. Pedro II, que foi uma primeira ação para tentar organizar o ensino secundário no país. Conforme destaca Barbosa (2001), durante muitos anos, o ensino secundário era fornecido apenas nas capitais dos estados e eram voltados para a educação masculina e reservadas às elites burocráticas e latifundiárias.

⁵ O período da história brasileira iniciado com a Proclamação da Independência em 1822 e encerrado com a Proclamação da República em 1889 ficou conhecido como Brasil Império. Essa foi a primeira forma de governo adotada no país independente, sendo que dois imperadores comandaram o país no período, D. Pedro I e D. Pedro II.

Após a Proclamação da República em 1889, a educação começou a se solidificar, aos poucos, como responsabilidade do Estado, porém, ainda assim, ela era restrita a grupos da elite social, além da Igreja Católica. Como afirma Romanelli (1999), a classe média também buscava a educação, pois esta era uma forma de ascensão para as camadas superiores ou dominantes da época.

A reforma feita por Benjamin Constant (Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos) em 1892, mudou algumas condições básicas da educação e buscou a laicização do ensino público. De acordo com Palma Filho (2005a), a organização escolar estruturou-se de forma que a escola primária passou a ser dividida em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. O ensino básico ficou com uma duração de 7 anos e o ensino superior reestruturado, politécnico, de direito, medicina e militar viria em seguida. Cunha (2007) destaca que, “além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais” (CUNHA, 2007, p. 172-3).

Outra reforma importante de ser apontada foi o “Código Epiácio Pessoa” em 1901, proposta pelo ministro interior do Governo de Campos Sales. Para Palma Filho (2005a), essa reforma acentuou, no currículo secundário, a parte literária e assumiu, entre outras medidas, que o ensino secundário seria um mero preparatório para o ingresso em faculdades da época

A Reforma Rivadávia Correa⁶ de 1911, proposta pelo então presidente do Brasil, Marechal Hermes da Fonseca, argumentava que era preciso dar aos particulares mais autonomia no ensino, no que tange a reforma em si (PALMA FILHO, 2005a). O ensino passou a ser de frequência não obrigatória, os diplomas secundaristas foram abolidos e, para além disso, foram criados exames de admissão às Faculdades, que conforme afirma Cunha (2007), propiciaram a proliferação de cursos sem qualidade, unicamente preocupados em formar bacharéis e doutores.

A Reforma Carlos Maximiliano em 1915 estava mais preocupada em melhorar a qualidade do ensino secundário que foi suprimida pela Reforma Rivadávia Corrêa.

⁶ Rivadávia Correa era de formação positivista e seguidor do político gaúcho Pinheiro Machado. (Palma, 2005)

Foi uma reforma que buscava conciliar as decisões das reformas anteriores. De acordo com Palma Filho (2005a), essa reforma manteve os exames para o ingresso ao ensino superior, instituídos pela Reforma Rivadavia, e criou a primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro.

Ao longo dessa época, um montante de reformas educacionais foi realizado pelo poder central e estados, porém, como aponta Romanelli (1999), essas reformas não foram implantadas de maneira satisfatória, pois foram induzidas e/ou implementadas de forma isolada ou desordenada.

Congruente com este período, a Semana da Arte Moderna, evento ocorrido em 1922 em São Paulo, foi realizada com objetivo de crítica ao sistema oligárquico que ainda existia na época (BOAVENTURA, 2009). Esse evento discutiu questões relacionadas ao contexto educacional e às mudanças e análises críticas sobre como a população coexistia ainda em um sistema elitista e de falta de valoração educacional.

A última Reforma presente no ensino antes da década de 1930 e início do Governo Vargas foi a Reforma João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz), em 1925, que buscou um prolongamento de melhorias da Reforma Carlos Maximiliano e procurou dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular e retirar a ideia de apenas preparação para o Ensino Superior. Com isso, conforme destaca Palma Filho (2005a), o ensino secundário passa ter duração de seis anos, sendo o último ano cursado a disciplina de Filosofia.

1.2. Revolução de 1930 ao Regime Militar

A partir de 1930, no início da Era Vargas⁷, houve uma crescente demanda por modernização através da industrialização. Para Nascimento (2007), isso fez com que o crescimento urbano acelerasse e, como consequência, a procura por mão de obra qualificada fez com que elites intelectuais e dirigentes políticos reivindicassem por reforma e expansão do sistema educacional brasileiro. Concomitante, a estrutura da economia e da sociedade, ainda mantinha a concentração de renda, prestígio social e poder em determinados estratos sociais.

⁷ A Era Vargas é o período da história do Brasil entre 1930 e 1945, quando Getúlio Vargas governou o país por 15 anos e de forma contínua. Compreende a Segunda República e a Terceira República (Estado Novo).

Para lidar com a demanda sociais, o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931. Apesar do avanço da criação do Ministério, Romanelli (1999) aponta que novamente as propostas ficaram voltadas ao ensino das elites, ou seja, ao ensino superior e, com isso, o ensino primário e o secundário novamente continuaram “completamente marginalizados”. A citada autora destaca que:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Palma Filho (2005b) ressalta que o caráter elitista do ensino secundário e superior no país nesta época não é devido apenas ao conteúdo curricular, mas também ao sistema de avaliação dos estudos criados pela mesma reforma. Esse sistema era rígido, controlado, exigente quanto ao número de exames e provas e sua seletividade, que acabavam por tornar bem-sucedidos os estudantes do alto da pirâmide societária.

Somente a partir dessa era é que se iniciou de fato uma política nacional voltada para a estrutura do sistema educacional. A Constituição de 1934 (CF-34) colocou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (art. 149) e a organização dos sistemas educacionais. A União ficou responsável por elaborar diretrizes para o Plano Nacional de educação (CF-34, art. 150), além de fiscalizar sua execução em todo país. A União, estados, Distrito Federal e municípios competiam “organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (CF-34, art. 151).

A CF-34 também avançou, ao definir uma vinculação de recursos para a educação, ao regulamentar o financiamento em seu artigo 156: “A União e os Municípios aplicarão nunca menos que dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”.

O ensino secundário ou médio, não teve uma “atenção especial” no texto constitucional. Com tudo isso, Romanelli (1999) aponta o ensino ficou organizado a partir de um currículo seriado: dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro

complementar de dois anos, sendo estes últimos obrigatórios para o ingresso no ensino superior.

Em 1937 houve o Golpe de Estado, com apoio militar, pelo presidente Getúlio Vargas, iniciando o período do Estado Novo. Esse Estado era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo. Palma Filho (2005b) destaca que, Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional, começou a governar através de Decretos-lei, a comunicação fora censurada e elaborou a nova Constituição outorgada de 1937.

Em relação à educação, a nova carta de 1937 regulamentou que a responsabilidade desta política deveria ser da Nação, dos estados e dos municípios. Contudo, instituiu apenas a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, deixando ensino secundário sem regras. Com isso, Palma Filho (2005b) argumenta que o ensino secundário teve poucas modificações, continuando sendo um curso preparatório para o ensino superior. O ensino secundário ficou estruturado em dois níveis: ginásio, com duração de quatro anos, e o colégio com duração de três anos (PALMA FILHO, 2005b). Segundo Nunes (1999), o Ministro Gustavo Capanema recoloca em seu discurso que: “o ensino secundário possui a função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e de elevar a consciência patriótica” (NUNES, 1999, p. 12).

Em 1942, ainda no governo totalitário de Vargas, o Ministro Gustavo Capanema iniciou uma reforma de alguns ramos de ensino com as chamadas: Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino em primário e secundário e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Como destaca Nascimento (2007, p.81), “trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares. ”

Outra legislação importante da época foi o Decreto-lei nº8.530, de 1946, que originou uma série de bases da organização do ensino normal dentre elas: promover a formação docente às escolas primárias; habilitar administradores escolares; e desenvolver e programar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Esse decreto citou o ensino secundário apenas no artigo 4º, inciso 2º: a

“Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário”. Segundo dados do Ministério de Educação e Cultura, a procura pelo o ensino secundário na década de 1940 e 1950 cresceu mais de 200%.

Com o fim do Estado Novo, em 1946, elaborou-se uma nova Carta Constitucional democrática. Essa Constituição destacou que a educação “é direito de todos e será dada no lar e na escola” (art. 166), sendo que o ensino primário seria obrigatório. O ensino secundário mais uma vez foi desconsiderado na legislação.

Em 1961, o presidente Jânio Quadros promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, com o propósito de dar um primeiro passo para organizar e dar diretrizes para a política de educação no país. Em seu artigo 11, institui que a “União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”, no qual à União competia organizar “o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todos o país, nos estritos limites das deficiências locais” (art. 13), e aos estados e o Distrito Federal “autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (art. 16).

A Lei nº 4.024/1961 também avançou em organizar os níveis de ensino básico, que ficou dividida em: i) educação pré-primária (menores de 7 anos); ii) ensino primário (a partir dos 7 anos); iii) ensino médio (a partir dos 11 anos); iv) ensino secundário; v) ensino técnico; e vi) formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio.

Essa foi a primeira legislação que regulamentou o ensino de grau médio. O médio destina-se a formação do adolescente (art. 33), e “será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (art. 34). O ensino secundário difere, pois “admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (art. 44), sendo que “o ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo” (art. 44, § 1º).

Com dezoito anos de regime democrático, iniciados em 1946 por Gaspar Dutra, passando pelo segundo governo Vargas de (1951-1954), Café Filho, Carlos Luz, Nereu Ramos, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e terminando em 1964 com o golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart (PALMA FILHO, 2005b), observaram-se algumas mudanças no contexto educacional, porém, com o golpe militar, houve mudanças significativas nessa política, como será analisado a seguir.

1.3. Da Ditadura Militar à promulgação da Constituição de 1988

No contexto geral, o governo militar “se caracterizou pelo autoritarismo com que comandou o Estado Brasileiro, pela ênfase no crescimento econômico e pelas reformas institucionais, incluindo a educação” (NASCIMENTO, 2007, p.82).

Mesmo não sendo objetivo deste estudo é importante elencarmos algumas situações importantes historicamente durante o período militar que concernem principalmente aos estudantes de nível superior. O regime militar massacrou os movimentos organizados de estudantes universitários e interrompeu a crescente participação do aparato estudantil, como um todo, nas discussões educacionais. Nas próprias palavras dos juristas da época: “política tem que ser feita por quem entende de política, estudante tem que continuar estudando.” (PALMA FILHO, 2005c).

A invasão das tropas militares na Universidade de Brasília e a conseqüente destituição do seu primeiro Reitor, Anísio Teixeira, ilustram bem os fatos desta época (PALMA FILHO, 2005c). Com o então presidente Castelo Branco, além disso, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade, criam-se os Diretórios Acadêmicos e no âmbito da universidade foi criado o Diretório Central dos Estudantes (DCE). Portanto os estudantes não possuíam mais representação nacional.

Os principais atos na política da educação segundo Palma Filho (2005c) foram: i) a criação do projeto Rondon, que tem por objetivo prestar assistência social às populações carentes; ii) a criação da Comissão Meira Mattos, para análise da crise estudantil e sugerir mudanças no ensino; iii) a promulgação da Lei Federal nº 5.370, de 1967, que cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização, quando o índice de analfabetismo era de mais de 32% da população.

De acordo com Santos (2010), na era Ditadura Militar, o ensino era visto como instrumentalização para a força de trabalho. Com a Constituição de 1967, o ensino dos sete aos quatorze anos se tornou obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. A obrigatoriedade do ensino de 1º grau que passa a ser 8 anos com a junção do ginásio e o 2º grau passou a ser profissionalizante integralmente.

A Lei n. 5.692, de 1971, modificou a LDB anterior e fixou as diretrizes e bases para os níveis primário e secundário em âmbito nacional. Para esta lei:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. (BRASIL, Lei nº 5.692/71, art. 1º)

De acordo com Cunha (1991), esta Lei alterou a estrutura do ensino, no qual o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau de oito anos. Em relação ao ensino médio destacou que este destina-se à formação integral do adolescente (art. 21), sendo que terá três ou quatro séries anuais (art. 22).

Para Palma Filho (2005c), no âmbito do 2º Grau, as principais medidas tendiam a frear a demanda crescente pelo ensino superior. Os formuladores da política educacional temiam que, se a expansão continuasse, ela criaria um grande número de desempregados de nível superior. Com isso, a proposta foi profissionalizar o ensino médio. Para o referido autor, toda a tentativa de profissionalização do 2º Grau foi fracassada devido a uma série de fatores, dentre elas: i) o ensejo da própria classe média para que seus filhos continuassem com estudos para ir para a universidade e cursos superiores; ii) falta de recursos materiais e financeiros para modificar as escolas tradicionais em técnicas e iii) falta de professores qualificados para os cargos.

Os grandes prejudicados com toda essa situação segundo Nascimento (2007) foram os próprios estudantes que ficaram com a falta de estrutura. O que culminou, para Palma Filho (2005c), com o reconhecimento tardio do governo com a Lei 5.692/71, que foi reformada pela Lei 7.044/82 com a liderança do general João

Figueiredo, quase no fim da ditadura militar em 1985, que a ideia do 2º grau obrigatoriamente profissionalizante não havia dado certo.

De outra parte, os números da educação deixam muito a desejar. De acordo com o Censo de 1980, a população brasileira em idade escolar é de aproximadamente 23 milhões, da qual 7.540.451 não frequentam a escola de 1º grau, portanto, 1/3. Na zona rural, a situação ainda é pior. De um total de 9.229.511 pessoas em idade escolar, quase metade não frequenta a escola. O índice de analfabetismo no Brasil é de 25,5%, portanto, também no terreno da universalização do ensino de 1º grau, os governos militares não lograram êxito. (PALMA FILHO, 2005c, p. 21)

Pode-se observar que ao longo da análise a finalidade atribuída ao ensino médio foi “a de um veículo propagador de um modelo de educação passivo e sem emancipação do educando, ficando a mercê não só dos mandos tecnocratas, mas também dos militares brasileiros” (RODRIGUES, 2012).

1.4. Considerações finais do capítulo

Neste capítulo buscamos apresentar a trajetória histórica do ensino secundário no Brasil, no contexto do desenvolvimento do sistema educacional de forma mais ampla. Partindo do período colonial até os anos 1930, percebemos que desde a expulsão dos jesuítas, e até a instalação da República em 1889, a educação ficou em grande parte sob a responsabilidade das próprias elites. Após o período republicano, a educação sofreu alterações significativas, que orientaram o cerne da educação, reformas e inclusões na constituição foram feitas para modificar o caráter educacional. Percebemos que muitas dessas reformas foram feitas para modificar o foco do ensino médio, porém, essas modificações aconteceram gradualmente de acordo com as modificações.

No próximo capítulo iremos apresentar o sistema educacional brasileiro que emergiu da CF 88 e como o ensino secundário sofreu gradativas mudanças graças promulgação da Constituição.

2. O ENSINO MÉDIO PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O segundo capítulo deste trabalho focalizará nos avanços que a Constituição Federal de 1988 e as legislações posteriores trouxeram para a área educacional no país e demonstrar as inovações na política de educação que ocorreram no período pós-constituição, como o IDEB, SAEB e Censo Escolar.

2.1. Os avanços e as inovações da Constituição Federal de 1988 (CF-88) e das legislações posteriores

O Brasil passou por mudanças substantivas no campo político, econômico e social a partir de 1980. Tivemos o retorno da democracia ao país, o fortalecimento da federação, a estabilização da economia e avanços nas políticas sociais (SOARES, 2012). A CF-88 foi considerada inovadora no campo social, por englobar uma série de direitos sociais e ressaltar as responsabilidades e atribuições dos três entes federativos (CAMPOS, 2016), como destaca o artigo 6º do Capítulo 2:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, CF-88, art. 6º).

Na política educacional, o Capítulo 3 da CF-88 ressalta que é dever do Estado o provimento da educação, mediante a garantia de:

- I) a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))⁸
- II) progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, CF-88, art. 208).

Em relação às competências da União, dos estados e dos municípios para o provimento da política de educação, o texto constitucional determinou que:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito

⁸ Apenas em 2009, através da Lei 12.061, é que se assegurou o ensino médio gratuito a todos os interessados. Ainda em 2009 foi criada a Emenda Constitucional nº 59, dando nova redação aos incisos I e VII do art. 208, tornando obrigatório o ensino de quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009, art. 6º, inciso I).

Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Art. 211, CF/88)

E no art. 212 observa-se as responsabilidades de cada ente para o financiamento da política de educação, como se segue:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. (BRASIL, CF-88, art. 212).

Como explicitado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, também significou grande avanço nas questões educacionais no país. Para Lima *et. al* (2009), esta lei definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na CF-88. A LDB é uma lei de diretrizes, ou seja, é uma lei indicativa e não resolutiva das questões educacionais.

De acordo com Lima et al. (2009), os enunciados contidos na LDB são ajustados tanto na sua aplicação quanto na execução e permeia desde o funcionamento das redes escolares, a formação dos especialistas e docentes, as situações de matrícula, aproveitamento de aprendizagem até a promoção dos alunos. A função da LDB é regular o andamento das redes escolares, no que está relacionado ao ensino formal, e não comprometida a todas as manifestações de ensino livre e daquela natureza do curso que funciona sobre supervisão de demais órgãos, que não o da administração superior dos sistemas de ensino.

No ano de promulgação da lei, os dados apontavam que dos 10,4 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, pouco mais de 2,5 milhões cursavam o ensino médio. Cerca de 6,9 milhões de jovens dessa mesma faixa etária estavam no ensino fundamental, vitimados pelas repetências. No art. 35 da LDB, o ensino

médio, considerado a etapa final da educação básica, com duração de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/96, art. 35).

Historicamente, as políticas para o ensino médio têm sido criadas em torno de uma indefinição sobre qual seria a sua função dentro da educação básica: fornecer conteúdos elementares para dar subsídios aos alunos que desejam dar continuidade aos estudos ou preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Na trajetória da educação no Brasil percebe-se que as “reformas” e políticas públicas para o ensino médio focavam principalmente no currículo das escolas, sendo poucas as iniciativas públicas estaduais de incentivo ao acesso e permanência.

O art. 36 da LDB especifica alguns itens do currículo do ensino médio, sendo que este será composto pela Base Nacional Comum Curricular, 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, Lei nº 9.394/96, art. 36, Incluído pela Lei nº 13.415/2017).

Para Lima et al. (2009) o art. 36 da LDB sugere adotar uma metodologia de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como, a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória escolhida pela escola.

A CF-88 e a LDB trouxeram avanços para a educação. Contudo, a divisão de responsabilidade entre os entes federativos não foi muito efetiva, em parte pelas desigualdades econômicas territoriais, o que gerou grandes desigualdades regionais e assimetrias na responsabilização e nos gastos com a educação (CAMPOS, 2016).

2.1.1. Os fundos de financiamento da educação: o FUNDEF e FUNDEB

Houve a necessidade e mudança na forma de distribuição de recursos da educação para garantir a universalização, manutenção e melhoria do ensino, além da necessidade de valorizar o nível salarial dos professores, principalmente dos estados mais pobres (PEREIRA, 2014).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ampliou o nível de cobertura do ensino fundamental no Brasil, além disso, houve o aumento dos recursos e de salários para os docentes de regiões menos desenvolvidas (MENDES, 2012). O FUNDEF correspondeu a um fundo de redistribuição, que contribuiu para o avanço da relação entre o financiamento do ensino fundamental público e as responsabilidades educacionais dos níveis de governo. Além disso, representou para muitos municípios brasileiros a possibilidade de contar com maiores recursos para investir no ensino fundamental e nos salários dos professores (OLIVEIRA, 2008).

Apesar dos avanços, o FUNDEF possuiu vários pontos negativos, como o descaso originado em outros níveis de ensino, (educação infantil e o ensino médio) e a não responsabilização supletiva de recursos da União para amenizar as desigualdades entre os estados.

Devido às fragilidades do FUNDEF, foram apresentadas várias propostas para que o fundo fosse reformulado. Com isso, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006. “Este fundo preservou pontos positivos do FUNDEF e o aperfeiçoou ao ampliar sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades, ao estabelecer prazo para fixar, em lei, piso salarial nacional para os profissionais do magistério público” (CURY, 2007, p. 848).

A aprovação do FUNDEB estabeleceu o entendimento de que não deve ser apenas privilegiar o ensino fundamental sobre os demais níveis do ensino básico. Dessa forma, toda a educação básica passa a ser contemplada com a existência de um fundo único e que agrega maiores recursos em relação ao FUNDEF, que passa de 15% para 20% (OLIVEIRA, 2008). De acordo com Oliveira (2008 p.5), “embora o FUNDEB agregue uma quantidade maior de recursos, comparando-se ao FUNDEF, possui um número de alunos contemplados bem maior, uma vez que abarca toda a

educação básica, diferente deste último que só incluía ensino fundamental e a educação especial.

Porém, alguns autores criticam é que mesmo com o avanço da segmentação dos gastos dos fundos de forma mais literal e responsiva, o investimento em 2007 era, em média, R\$43 bilhões, o que representa menos que 2% do PIB nacional, ou seja, mesmo com o aumento de impostos destinados a este fim, ainda estamos atrás de muitos outros países. (OLIVEIRA, 2008).

Vale destacar que o FUNDEB aumentou de 30 milhões para 48 milhões de matrículas atingidas em 2007 superando em 25% do montante de matrículas contempladas, além de aumentar em relação ao FUNDEF um aumento de 55,4% do valor percentual de gastos. Para exemplificar, segue-se a Tabela 1, que demonstra a evolução na quantidade de matrículas na educação básica, contempladas pelo FUNDEB entre os anos 2007 e 2009:

TABELA 1: Matrículas na educação básica contempladas pelo Fundeb

Modalidade de Ensino	2007	2008	2009
Educação Infantil	1.687.739	3.375.477	5.063.215
Ensino Fundamental	29.789.655	29.789.655	29.789.655
Ensino Médio	2.590.145	5.180.290	7.770.436
Educação Especial	131.462	131.462	131.462
Educação De Jovens E Adultos	1.620.463	3.240.927	4.861.390
Educação Profissional	85.595	171.190	256.784
TOTAL	35.905.059	41.889.001	47.872.942

Fonte: INEP – Censo escolar 2006. Disponível em <www.inep.gov.br>; OLIVEIRA, 2008.

É interessante notar o aumento de 11.967.883 matrículas após o início da institucionalização do FUNDEB. Pode-se concluir que o Fundo, apesar de atingir níveis do valor por aluno bem inferiores aos alguns países desenvolvidos, foi inovador para redistribuição de recursos entre os entes governamentais, contribuindo para redução das desigualdades fiscais e educacionais

2.1.2. O planejamento da educação em âmbito governamental

Os planos de educação são documentos, com força de lei, que estabelecem metas e diretrizes para que a garantia do direito à educação de qualidade avance no país. Abordam o conjunto do atendimento educacional existente em um território,

envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação: das creches às universidades. Sendo assim, os planos são, também, um importante instrumento contra a descontinuidade das políticas, pois orientam a gestão educacional e referenciam o controle social e a participação cidadã.

A CF-88 prevê no art. 214 o Plano Nacional de Educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção do ensino em seus diversos níveis, ações integradas em si que buscam a: i) erradicação do analfabetismo; ii) universalização do atendimento escolar, iii) melhoria da qualidade do ensino, iv) formação para o trabalho, v) promoção humanística, científica e tecnológica. Todos os planos e ações de duração decenal.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Governo Federal e regulamentado pela Lei 10.172/2001. O PNE descreve diretrizes e metas para a educação no Brasil e tem tempo determinado de até dez anos para que todas elas sejam realizadas. De acordo com o Plano, entre as principais metas estão à melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo. De acordo com Lima et al. (2009 p. 11130), dentre os principais objetivos do Plano destaca-se:

(...) a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação dos profissionais da educação, da elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar em conselhos escolares ou equivalentes. (LIMA et al., 2009, p. 11130)

O PNE também destacou a ampliação progressiva das matrículas no Ensino Médio, de forma a atender pelo menos 80% dos concluintes do ensino fundamental; além de estabelecer e consolidar, em cinco anos, um sistema nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados.

Em 2014, o PNE (2011-2010) foi substituído pelo PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005. Dentre as diretrizes desse plano estão: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; superação das

desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação.

A meta relacionada com o ensino médio, prevê que, deve-se “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, Lei nº 13.005/2014).

Vale destacar que, além do PNE, existem os planos estaduais, distrital e municipais, que devem ser construídos e aprovados em consonância com o plano nacional.

Além do PNE, foi instituído em 2007 o PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação), que é um conjunto de programas que visam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. O PDE é um plano executivo, ou plano de ação que segue alguns princípios já estabelecidos no PNE, e prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira. Também inclui ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como a saúde na escola, entre outros. O plano prioriza o desenvolvimento conjunto das ações pela articulação entre a União, estados e municípios.

O PDE procura, de acordo com Lima et al. (2009) construir um caminho sólido para que o Brasil possa crescer e com isso beneficiar toda a nação. A concepção para a PDE pressupõe multiplicidade e não uniformidade na educação. Seu objetivo é a construção da autonomia de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo e harmonizada com os fundamentos da CF- 88.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. “Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica”

(MEC, 2017)⁹. A partir da adesão ao Plano de Metas, os entes subnacionais passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

O PAR é definido como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Decreto nº 6.094/2007). Trata-se de um processo de planejamento concebido pelo MEC por meio de um instrumento dividido em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada uma das dimensões divide-se em áreas, que por sua vez desdobram-se em indicadores com critérios de pontuação. Os indicadores expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida e avaliada e foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094/2007.

Os planejamentos educacionais foram, sem dúvidas, avanços para o Brasil, eles orientaram o país em sua visão pedagógica e desenvolveram maneiras para que a educação formal alavancasse com melhor qualidade e investimento.

2.1.3. As avaliações e informações nacionais da política de educação

A política de implantação dos sistemas de avaliação educacional fortaleceu-se nos últimos 15 anos. “Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional” (CASTRO, 2009, p. 5). A política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes sistemas, em conjunto com outros, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Para Castro (2009):

(...) um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo.

⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em 15 jun. 2017

A seguir, será exposto informações sobre o Censo Escolar, SAEB e IDEB. Estes sistemas de avaliação darão subsídios para realizar análises sobre as desigualdades territoriais da política de educação no Brasil, a partir de diversos indicadores educacionais de rendimento e qualidade.

2.1.3.1. Censo Escolar

O Censo Escolar é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos¹⁰, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). “Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país”¹¹ (INEP, 2017).

De acordo com INEP (2017), o Censo Escolar “é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área”¹². É realizado em regime de colaboração entre secretarias estaduais e municipais de educação com as escolas públicas e privadas do país. Este Censo abrange o: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); educação especial; educação de jovens e adultos; e educação profissional.

A coleta de dados é feita em duas etapas: a primeira consiste no preenchimento da matrícula inicial, quando ocorre a coleta das informações sobre ensino, turmas, alunos e profissionais; e a segunda, ocorre com o preenchimento de informações sobre a situação do aluno, rendimento escolar e etc.

O Censo Escolar é uma ferramenta indispensável para que os atores de políticas educacionais possam compreender a situação do país. Esta compreensão ocorre através de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o IDEB e as taxas de rendimento e fluxo escolar. Além disso, os dados escolares coletados servem de base para o

¹⁰ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

¹² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32124>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

repassa de recursos do governo federal e para o planejamento e divulgação de dados para a avaliação do INEP.

Segundo o Censo de 2016, o país conta com mais de 186 mil escolas de educação básica e a maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas. A participação das escolas privadas cresceu, passando de 21,1% em 2015 para 21,5% em 2016.

2.1.3.2. O SAEB e a Prova Brasil

O SAEB foi instituído em 1990 e é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica e de alguns fatores que podem interferir no rendimento do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. De acordo com o INEP (2017):

O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2017).¹³

Atualmente, o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica); Anresc/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

O INEP divulga a cada edição do SAEB, resultados agregados para os estratos Brasil, unidades da federação e regiões, desagregados por dependência administrativa e localização.

A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aperfeiçoamento da qualidade da educação e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas

¹³ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 15 jun. 2017.

identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Ideb, ao lado das taxas de aprovação. Além disso,

(...) os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (MEC, 2017)¹⁴.

2.1.3.3. O IDEB

O IDEB, segundo o MEC (2017), é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo INEP e formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Este índice funciona como um indicador nacional, que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pelos governos e pela população, por meio de dados concretos.

Para isso, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, que é realizado anualmente. O desempenho é avaliado através da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Saeb, para estados, realizados a cada dois anos.

O objetivo do IDEB é o de agregar enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala, com a possibilidade de resultados sintéticos que são fáceis de assimilar e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O IDEB também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica, que tem estabelecido como meta que o IDEB de 2022 seja 6,0.

A combinação entre fluxo e aprendizagem do Ideb vai expressar em valores de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da federação e municípios, calculada por meio da fórmula:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

14 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 15 jun. 2017.

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

INEP, 2017. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 23 mai. de 2017.

Muitos estudiosos problematizam a validade dos dados, por se tratar, inicialmente, dos índices de aprovação nas escolas, e esse quesito muitas vezes não retrata a realidade das escolas públicas ou também algumas privadas, que contribuem para que seus alunos sejam aprovados sem estarem necessariamente preparados para aquele próximo nível.

Nas Tabelas 2A, 2B e 2C, são apresentados os dados sobre o IDEB, que foram recolhidos nos anos de 2005 a 2015, com suas respectivas metas para as escolas públicas estaduais e municipais, além das escolas privadas. Inicialmente pode-se notar que, por mais que seja inesperado, as escolas privadas dos anos iniciais do ensino fundamental não atingiram as metas recomendadas para aqueles anos pelo IDEB. Mesmo com os vários pontos que foram atingidos no IDEB, percebe-se ainda que o Brasil ainda tem o que avançar em relação a qualidade da educação.

TABELA 1: IDEB da educação básica do Brasil, por níveis de ensino (observado e metas)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Ensino Médio

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

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP, 2017.

2.2. Considerações finais do capítulo

A tabela acima apresentada demonstra de que maneira é dividido as metas e estabelecidos os parâmetros para o Ideb, na realidade, as metas são diferentes de acordo com o que se é definido, as escolas particulares possuem maiores metas por conta de sua estrutura e direcionamento, porém, nota-se que mesmo com metas estabelecidas, as escolas privadas tendem a cumprir menos as metas estabelecidas pelo índice.

O Capítulo 2 tratou basicamente dos principais avanços que a CF-88 e o período pós-Constituição, trouxeram para o país. Além de promulgar constitucionalmente os principais deveres do Estado com a população, o período procurou entender como o processo educacional no Brasil é formado e de que maneira é impactado. Houve avanços significativos, como a instituição da LDB, do FUNDEF e FUNDEB, e dos planos (PNE e PDE), além do fortalecimento das avaliações e informações do sistema educacional brasileiro, a partir do Censo Escolar, IDEB, SAEB e Prova Brasil, que contribuíram e contribuem para a melhora contínua educacional.

Apesar dos avanços e medidas no Brasil, o quadro atual do ensino básico, sobretudo o ensino médio é preocupante. Ainda não se atingiu a universalização de atendimento e o índice de jovens que se encontram fora da escola é alto, principalmente aqueles que estão na faixa etária de 14 a 17 anos. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, entre os 20% mais pobres da população, 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam no ensino médio, enquanto, dentre os 20% mais ricos encontravam-se 77,9%. De acordo com a pesquisa, a escolaridade média da população rica é de 12 anos, o que corresponde a toda educação básica, enquanto a da população pobre é de 3,4 anos. Essas diferenças nos indicadores educacionais demonstram o paradigma das oportunidades.

3. UMA ANÁLISE DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DE 2007 A 2015

O presente capítulo será dedicado ao estudo do ensino médio no Brasil, tendo como ponto de partida a contextualização socioeconômica dos estados e regiões brasileiras. A contextualização considera algumas variáveis que podem impactar na oferta da educação, como o IDH-Educação, Índice de Gini, renda per capita e percentual de pobres. Logo em seguida, serão apresentados dados educacionais dos estados e regiões do ano de 2007 a 2015, a partir de variáveis que se referem ao rendimento e à qualidade.

3.1. Um panorama socioeconômico dos estados e regiões do Brasil

O objetivo deste subcapítulo é de mensurar, através de indicadores socioeconômicos, de que maneira as regiões brasileiras se diferenciam tanto nos quesitos socioeconômicos. Este trabalho está focado em regiões pela diferença entre indicadores educacionais que existem entre elas, de maneira que se dê um enfoque maior em toda a questão territorial proposta entendendo as diferenças entre elas.

Como demonstrado na Tabela 3, o Brasil possui cenários territoriais desiguais em termos de indicadores socioeconômicos. Os piores indicadores estão localizados nos estados pertencentes às regiões Nordeste e Norte, respectivamente. Nossa expectativa inicial é que essas desigualdades possam impactar em outras desigualdades, como a desigualdade educacional. A Tabela 3 a seguir, apresenta os indicadores Índice de Gini¹⁵, IDH-M Educação, renda *per capita* e percentual de pobres, e posteriormente serão analisados os resultados.

¹⁵ O Índice de Gini tem um valor mínimo de 0 (zero) na situação de igualdade perfeita da distribuição de rendimentos e valor igual a 1 (um) quando indica extrema desigualdade, quando apenas um indivíduo ou grupo se apropria de toda a renda.

TABELA 1: Indicadores socioeconômicos do Brasil, por região e estado (2010)

Região/Estado	Índice de Gini	IDHM Educação	Renda per capita	% de pobres
BRASIL	0,58	0,631	785,37	15,62
Norte	0,61	0,587	567,25	25,75
RO	0,56	0,577	670,82	14,8
AC	0,63	0,559	522,15	29,46
AM	0,65	0,561	539,8	30,78
RR	0,63	0,628	605,59	26,65
PA	0,62	0,528	446,76	32,33
AP	0,6	0,629	598,98	24,07
TO	0,6	0,624	586,62	22,15
Nordeste	0,61	0,565	470,75	30,53
MA	0,62	0,562	360,34	39,53
PI	0,61	0,547	416,93	34,11
CE	0,61	0,615	460,63	30,32
RN	0,6	0,597	545,42	23,79
PB	0,61	0,555	474,94	28,93
PE	0,62	0,574	525,64	27,17
AL	0,63	0,52	432,56	34,29
SE	0,62	0,56	523,53	27,89
BA	0,62	0,555	496,73	28,72
Sudeste	0,57	0,671	922,22	8,10
MG	0,56	0,638	749,69	10,97
ES	0,56	0,653	815,43	9,53
RJ	0,59	0,675	1039,3	7,23
SP	0,56	0,719	1084,46	4,66
Sul	0,52	0,669	944,67	5,49
PR	0,53	0,668	890,89	6,46
SC	0,49	0,697	983,9	3,65
RS	0,54	0,642	959,24	6,37
Centro-Oeste	0,57	0,663	1021,98	8,24
MS	0,56	0,629	799,34	9,92
MT	0,55	0,635	762,52	10,52
GO	0,55	0,646	810,97	7,59
DF	0,63	0,742	1715,11	4,93

Fonte: Fonte: PNUD, Ipea e FJP; 2016. Elaboração própria.

Nota: A lista de siglas dos estados, encontra-se no ANEXO.

Verifica-se que as regiões que possuem maior índice de Gini, ou seja, maior desigualdade entre sua população em 2010, são as regiões Norte e Nordeste do país, e a região que apresenta o melhor resultado é a região Sul, com 0,52.

Uma realidade interessante é que mesmo com os altos índices de Gini das regiões Norte e Nordeste do país, essas regiões alavancaram muito na diminuição

da desigualdade social nos últimos anos, ou seja, apresentaram uma pequena porção de melhora no Gini e em outros indicadores.

No que se refere aos estados, o Gini apresenta variações importantes dentro de estados da mesma região. No caso da região Norte, por exemplo, Rondônia possui índice igual à 0,56 e o Amazonas com 0,65, uma diferença considerável à qual se soma o fato de que, a propósito, este último é o estado mais desigual do país, possivelmente pelo largo território e porções de populações isoladas uma das outras. O estado que representa menor desigualdade, de acordo com o Gini 2010, é Santa Catarina localizado na região Sul, com índice igual à 0,49.

Esses dados orientam como o processo de desenvolvimento do país, principalmente no quesito social e econômico tiveram suas características de desenvolvimento diferenciadas de acordo com o território.

Quando se analisa o IDH-Educação, também se observa a mesma tendência de desigualdades. Há de se considerar, que o IDHM, segundo o IBGE, é um número que varia entre 0 (zero) e 1 (um). Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um território. O IDHM é calculado por três dimensões: i) IDHM Longevidade: expectativa de vida ao nascer; ii) IDHM Educação: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem; iii) IDHM renda: renda per capita. O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adéqua a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores que levam em conta o IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras.

Avaliando mais especificamente o IDHM-Educação¹⁶, as dimensões do indicador “escolaridade da população adulta” é medida pelo percentual da população com 18 anos ou mais de idade com o ensino fundamental completo. O indicador “fluxo escolar da população jovem” é medido pela média aritmética do: i) percentual de crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos frequentando a escola; ii) do percentual de jovens de 11 (onze) a 13 (treze) anos frequentando os anos finais do ensino fundamental regular; iii) do percentual de jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete)

16 Segundo a PNUD, o IDHM Educação é a parte do indicador IDHM que cuida de mensurar o nível da qualidade da educação.

anos com o ensino fundamental completo e iv) do percentual de jovens de 18 (dezoito) a 20 (vinte) anos com o ensino médio completo (ATLAS, 2013¹⁷). No caso da “escolaridade da população adulta” reflete o funcionamento do sistema educacional em períodos passados e considera que a população adulta brasileira deveria ter completado, pelo menos, o ensino fundamental.

Os resultados da Tabela 3 mostram que a região Sul apresenta o maior índice do IDHM-Educação, com 0,669 e a região Nordeste com o menor índice, 0,565. Esses valores geralmente apresentam variações congruentes com as da renda *per capita*, a tal ponto de que com muita frequência, os indicadores educacionais sejam bons preditores sobre o quanto uma determinada região será desenvolvida economicamente. No caso brasileiro, novamente, as regiões que possuem melhores indicadores educacionais e menor índice Gini são as que apresentam melhores condições de renda *per capita*. Somente o caso da região Centro-Oeste foge um pouco à regra: a capital do Brasil, Brasília, sustentava o indicador de renda *per capita* mais alto do que as outras regiões do país com média de R\$1.021,98 em 2010, enquanto seu IDH-Educação não era o maior dentre as outras regiões.

No que concerne ao índice de pobreza a região Sul, na média com o país, apresenta porcentagem menor frente às outras regiões, o Brasil chegou a uma proporção de 15,62% de pobres em 2010, o motivo do indicador se apresentar com um maior percentual se identificou pelos altos índices das regiões Nordeste e Norte do país, com 30,53% e 25,75% respectivamente. A realidade do país no quesito porcentagem de pobres melhorou consideravelmente nos últimos anos, mas ainda é divisor de vários indicadores quando se trata territórios brasileiros.

3.2. Uma análise das desigualdades territoriais do ensino médio público no Brasil

Esse subcapítulo trata mais especificamente das desigualdades territoriais relacionadas ao ensino médio público no Brasil, com um foco nas dimensões de rendimento e qualidade na educação.

As variáveis socioeconômicas gerais analisadas tiveram por objetivo contextualizar a situação da renda, pobreza, desigualdade e desenvolvimento

17 Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/idhm_educacao/>. Acesso em 23 jun. 2017

humano das regiões brasileiras, enquanto as variáveis estritamente ligadas à política educacional objetivam expor a situação das desigualdades dos resultados educacionais do ensino médio nas regiões do Brasil.

3.2.1. O rendimento educacional nos estados e regiões brasileiras

A primeira dimensão, o rendimento escolar, permite acompanhar o percurso escolar de um aluno no sistema educacional. Para mensurar o rendimento escolar foram utilizados os seguintes indicadores: i) taxa de abandono e ii) taxa de distorção idade-série. A primeira é gerada a partir da soma de alunos que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. A taxa de distorção idade série é quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, e acaba repetindo uma mesma série.

O indicador que permite verificar a condição de atraso de uma determinada população é a taxa de distorção idade-série, que mostra o percentual de alunos, em cada série, com dois anos ou mais do que a idade recomendada. A taxa é calculada pelo INEP/MEC e divulgada com o Censo Escolar anualmente. O modelo para o cálculo é o seguinte: $TDIS_{ji} = \frac{MAT_{ji} - Sup}{MAT_j} \times 100$, em que $MAT_{ji} - Sup$ é o número de alunos matriculados no nível de ensino j e em idade superior à recomendada para aquele nível de ensino ($i-Sup$).

De acordo com o Censo 2012, o número de alunos com idade acima da recomendada para a série que frequentam no ensino médio é de 31,1% do total de matriculados nessa etapa de ensino. Como outros indicadores segundo a (Pnad, 2011), a situação dos estudantes da zona rural é pior que as da área urbana: 43,5% têm idade superior a recomendada, diferente dos 30,6% das cidades.

A seguir, na Figura 1, é demonstrado os resultados da distorção idade-série das regiões brasileiras.

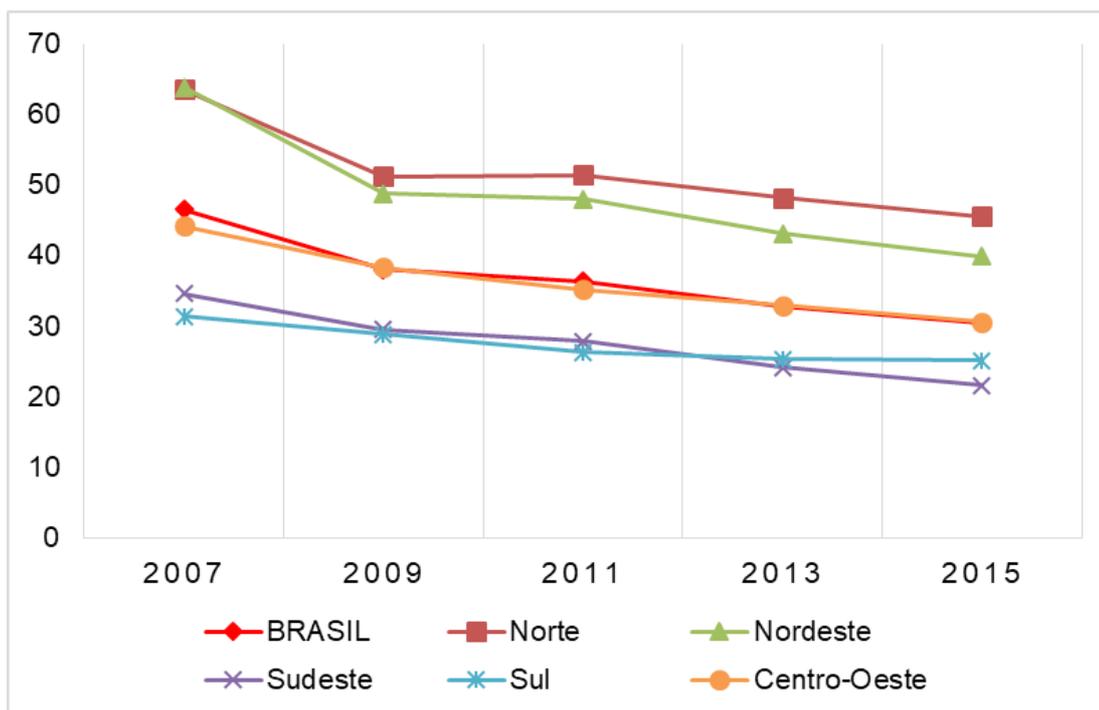


FIGURA 1: Gráfico da distorção idade-série do ensino médio público, por região (2007-2015)

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais, 2017. Elaboração própria

Inserido na dimensão do rendimento educacional a distorção idade- série é um importante indicador para mensurar esse processo. No caso do Brasil e nas regiões brasileiras de 2007 a 2015, a distorção idade - série diminuiu em todas as regiões, principalmente nas regiões Norte e Nordeste que ambas possuíam um índice de 65% em 2007 e caíram para 45,5% e 39,9% respectivamente em 8 anos. No caso da região Nordeste, o valor chega a diferença de mais de 25% no período.

No Brasil, como um todo, a média em 2015 estava na casa dos 30,6%, uma redução de, em média, 11% se comparado ao ano 2007. A região Sudeste apresenta o menor índice, com 21,6%.

A seguir observa-se a Tabela 4, com os resultados da distorção idade-série das regiões e estados no Brasil, de 2007 a 2015.

TABELA 1: Distorção idade-série do ensino médio público, por estado e região (2007-2015)

Região/Estado	2007	2009	2011	2013	2015
BRASIL	46,5	38,0	36,3	32,7	30,4
Norte	63,5	51,2	51,4	48,2	45,5
AC	44,7	34,8	37,1	35,7	34,4

Região/Estado	2007	2009	2011	2013	2015
AM	64,8	51,9	52,5	48,8	45,4
AP	56,2	44,4	43,8	40,2	38,3
PA	72,7	60,9	60,6	57,3	54,0
RO	37,9	31,7	34,1	33	32,4
RR	33,6	25,2	27,3	29,9	28,3
TO	53,0	34,6	37,5	33,6	32,1
Nordeste	63,8	48,8	48,0	43,1	39,9
AL	72,4	52,3	53,7	47,4	43,3
BA	64,1	50,6	51,5	47,9	45,1
CE	50,9	37,2	35,9	33,2	31,5
MA	65,1	47,6	47,6	42,4	39,3
PB	63,2	45,3	44,8	40,2	37,8
PE	66,5	53,3	49,0	40,1	33,6
PI	75,1	58,8	56,7	49,2	45,0
RN	63,0	48,6	49,4	48,4	48,8
SE	69,3	53,3	55,3	50,7	48,9
Sudeste	34,6	29,5	27,8	24,1	21,6
ES	35,6	30,9	29,1	29,6	28,3
MG	38,3	33,6	33,4	30,0	26,9
SP	23,4	19,3	19,1	17,1	14,6
RJ	59,5	53,1	47,7	38,6	35,9
Sul	31,4	28,8	26,3	25,3	25,1
SC	20,7	19,0	18,9	18,4	21,0
PR	31,4	28,1	25	24,3	23,8
RS	37,1	35,3	32,5	31,2	29,2
Centro-Oeste	44,2	38,3	35,2	32,9	30,6
DF	45,0	37,1	35,0	33,7	30,5
GO	45,2	38,7	33,2	30,8	28,7
MS	40,9	34,4	36,9	35,0	35,7
MT	43,9	40,7	37,4	34,3	30,7

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais, 2017. Elaboração própria

Nota: A lista de siglas dos estados, encontra-se no ANEXO

Nota-se que existem diferenças consideráveis dentro das mesmas regiões estudadas. Um exemplo interessante de citar é a região Nordeste, que possuía em 2007 no estado de Alagoas taxa de distorção igual à 72,4 muito parecido com o estado do Piauí com 75,1, porém, em 2015 o estado de Alagoas apresentava índice de 43,3 enquanto Piauí apresentava um índice igual à 45,0.

Ao longo do período analisado, os estados que tiveram um melhor percurso na taxa de distorção idade-série foram Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Piauí,

respectivamente, no qual ambas tiveram uma redução de aproximadamente 40%. O único estado que permaneceu estático nessa taxa ao longo do tempo foi Santa Catarina.

Já a taxa de abandono retrata o percentual dos alunos que abandonaram a escola ao final de um ano letivo, possibilitando um acompanhamento real do rendimento dos alunos, ou seja, de que maneira esses estão de fato inseridos e se a escola oferece condições da continuidade dos estudos.

De acordo com Soares et al., (2015, p. 759), “no Brasil, diversas pesquisas apontaram que o abandono escolar no ensino médio é influenciado pela necessidade do jovem entrar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro”.

No estudo de Soares et al. (2015), o autor tenta mensurar os motivos que levam os jovens do ensino médio a abandonarem a escola. De acordo com os estudos feitos pelo autor, quando o aluno consegue “passar para o segundo ano do ensino médio” a chance de ele concluir o ensino médio em tempo hábil aumenta em quase 20%, o que caracteriza que a taxa de abandono se concentra mais no primeiro ano do ensino médio. Isto sugere que um dos principais motivos de abandono é a questão de renda familiar, ou seja, quando não consegue se apoiar financeiramente, o estudante tende sair à procura de outras fontes de renda.

A seguir, são apresentadas na Figura 2, as desigualdades de resultado da taxa de abandono, por região brasileira.

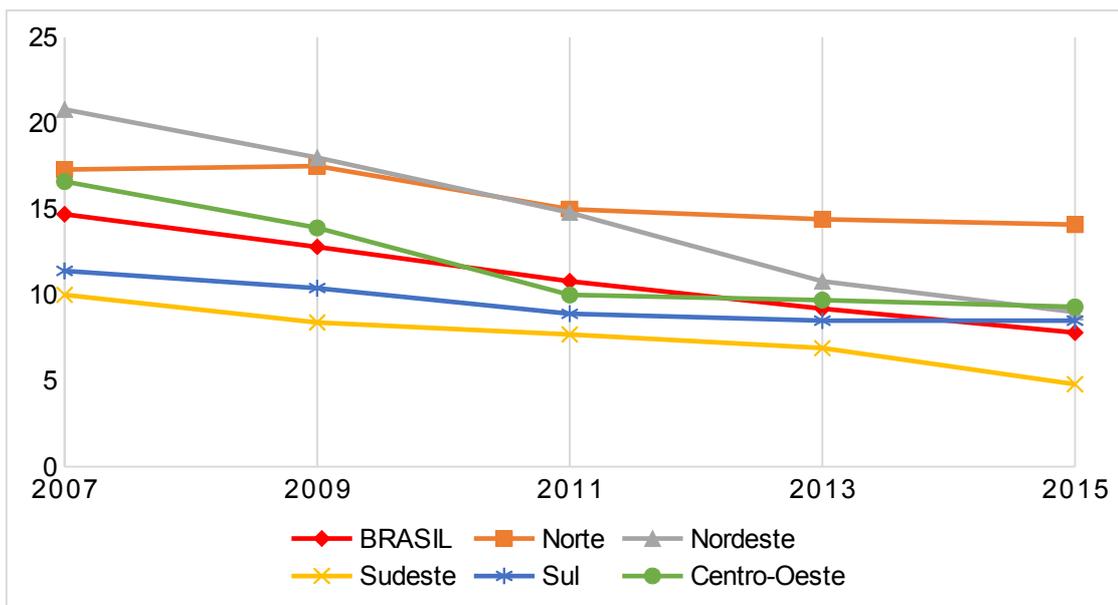


FIGURA 1: Gráfico da taxa de abandono do ensino médio público, por região (2007-2015)

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais, 2017. Elaboração própria

Como exposto na Figura 2, observa-se que novamente que todas as regiões diminuíram sua taxa de abandono escolar, porém, Norte e Nordeste apresentavam as maiores taxas de abandono no ensino médio em 2007, juntamente com a Centro-Oeste. A região Norte em 2015, ao contrário das outras duas, apresentou uma redução da taxa de abandono muito discreta, passando de 17,3 para 14,1%. A região Sudeste chegou a 2015 com 4,8%, mantendo uma diferença de quase 10% neste ano. Além disso, observa-se que a região Sul permaneceu com o índice praticamente inalterado a partir de 2011, mantendo sua taxa de abandono escolar na casa dos 8,5%.

A Tabela 5 a seguir, apresenta os resultados da taxa de abandono, por região e estados, de 2007 a 2015.

TABELA 1: Taxa de abandono do ensino médio público, por estado e região (2007-2015)

Região/Estado	2007	2009	2011	2013	2015
BRASIL	14,7	12,8	10,8	9,2	7,8
Norte	17,3	17,5	15,0	14,4	14,1
AC	16,1	13,5	12,5	10,5	10,1
AM	11,6	14,1	10,9	12,4	11,8
AP	20,9	18,7	15,5	15,5	11,6
PA	21,2	22,2	19,3	18,2	18,6
RO	14,4	12,5	12,5	11,3	10,0
RR	9,6	8,3	7,8	9,0	9,8
TO	12,2	9,1	9,0	7,3	8,2
Nordeste	20,8	18,0	14,8	10,8	9,0
AL	22,5	22,1	21,6	17,3	16,0
BA	20,8	19,7	13,3	9,2	8,2
CE	16,3	14,6	13,0	9,6	8,1
MA	18,8	14,8	14,8	11,5	8,7
PB	20,0	20,1	19,0	14,9	13,6
PE	23,7	15,5	11,3	5,4	2,5
PI	21,0	22,2	17,3	15,1	13,3
RN	27,1	23,7	22,2	16,6	12,4
SE	20,6	18,9	15,6	15,4	16,3
Sudeste	10,0	8,4	7,7	6,9	4,8
ES	14,6	12,2	8,8	8,3	5,4
MG	13,3	10,4	10,0	9,3	7,4
RJ	15,5	16,0	12,0	7,1	4,6
SP	5,9	4,5	5,3	5,6	3,7
Sul	11,4	10,4	8,9	8,5	8,5
PR	10,1	9,3	6,8	7,3	8,8
RS	14,5	12,9	11,3	10,0	8,0
SC	8,1	7,8	9,2	8,4	8,7
Centro-Oeste	16,6	13,9	10,0	9,7	9,3
DF	10,2	9,6	9,7	7,3	5,3
GO	17,8	13,6	7,9	7,1	6,9
MS	14,6	13,4	11,6	10,6	10,0
MT	19,4	17,2	12,5	14,5	14,5

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais, 2017. Elaboração própria

Nota: A lista de siglas dos estados, encontra-se no ANEXO

Observa-se com os dados apresentados que na dimensão rendimento escolar (distorção idade-série e taxa de abandono escolar) no ensino médio no Brasil, as regiões Norte e Nordeste apresentaram os piores índices, nas condições.

A maior taxa de abandono dentre as regiões se concentrou na região Nordeste com 20,8% em 2007. Porém, em 2015 o dado não retoma, já que na mesma região o índice foi de 9,0%, muito parecido com a região Centro-oeste, que possuiu 9,3%. Interessante destacar novamente que uma pequena parcela de melhora significa muito para essas regiões e a região Nordeste é um bom exemplo de melhora nos índices educacionais e na distribuição de renda.

Dentre os estados, o que possuiu maior taxa de abandono em 2007 foi o Rio Grande do Norte. O que não se verifica em 2015 que o estado que possuiu maior taxa de abandono foi o Pará na região Norte com 18,6%. O país deu passos largos, principalmente após os anos 2000 de melhoria considerável no que compete aos meios de educação e distribuição de renda.

Ao longo do período analisado, os estados que tiveram um melhor percurso na taxa de abandono foram Pernambuco e Rio de Janeiro, com uma variação de 89,45% e 70,32%, respectivamente. O estado que praticamente permaneceram estáticos nessa taxa ao longo do tempo foram Amazonas, Roraima e Santa Catarina.

Um dos maiores responsáveis pela mudança considerável nos indicadores educacionais nas regiões Norte e principalmente Nordeste do país foi, sem dúvidas, a implantação do Programa Bolsa Família, pelo governo federal em 2007, que possibilitou que muitas famílias colocassem seus filhos nas escolas pela continuidade do benefício e, conseqüentemente, a queda nas várias taxas de analfabetismo e frequência escolar.

3.2.2. A qualidade educacional nos estados e regiões brasileiras

A segunda dimensão, da qualidade, foi mensurada a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Como já citado anteriormente, o IDEB é mensurado através de dois

indicadores: aprovação escolar, índice de aproveitamento na Prova Brasil e pelo sistema de avaliação da educação básica o SAEB. O indicador é analisado entre 0 (zero) e 1 (um).

A seguir, a Figura 3 explana os resultados do IDEB do ensino médio público brasileiro, por região, de 2007 a 2015.

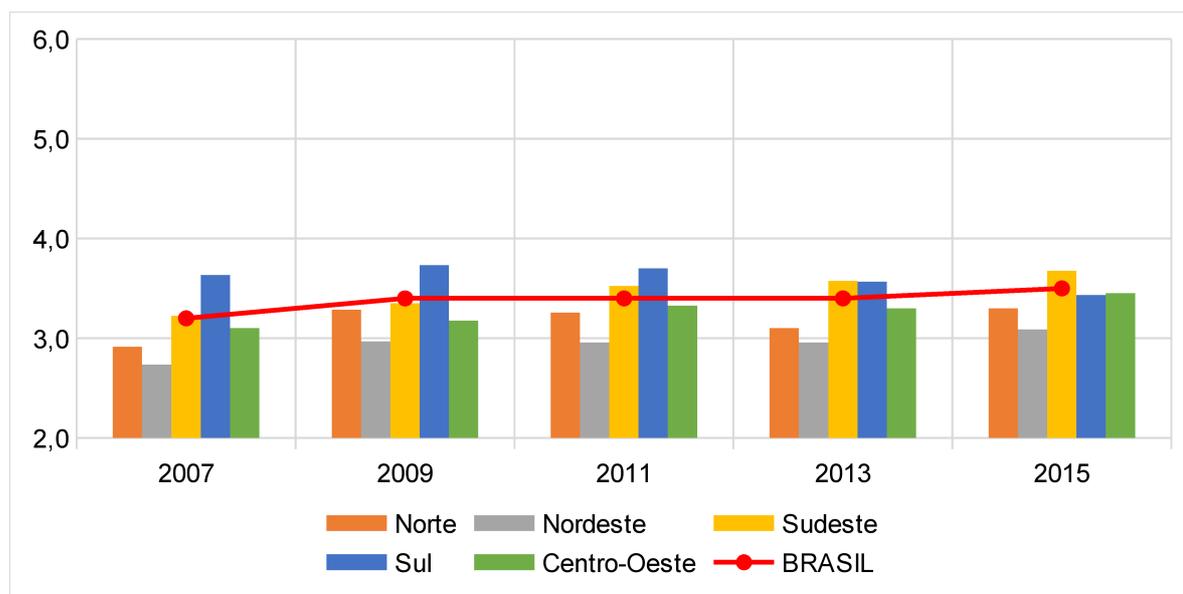


FIGURA 1: Ideb do ensino médio público, por região (2007-2015)

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais, 2017. Elaboração própria

Os dados corroboram a hipótese de que as regiões Sudeste e Sul, continuam persistindo com os melhores indicadores educacionais. É interessante perceber também que a diferença de melhora para o IDEB nas regiões Norte e Nordeste foi considerável no país, passando de 2,9 e 2,7 em 2007 para 3,3 e 3,1 em 2015 respectivamente. Essa melhora foi muito importante, uma vez que o indicador dessas regiões ficou bem próximo da média brasileira em 2015 que era de 3,5.

A seguir, segue a Tabela 6 com os resultados do IDEB do ensino médio público no Brasil de 2007 a 2015, por estado e região:

TABELA 1: Ideb do ensino médio público, por estado e região (2007-2015)

Região/Estado	2007	2009	2011	2013	2015
BRASIL	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5
Norte	2,9	3,3	3,3	3,1	3,3
AC	3,3	3,5	3,3	3,3	3,5
AM	2,8	3,2	3,4	3,0	3,5
AP	2,7	2,8	3,0	2,9	3,1
PA	2,3	3,0	2,8	2,7	3,0
RO	3,1	3,7	3,3	3,4	3,3
RR	3,1	3,5	3,5	3,2	3,4
TO	3,1	3,3	3,5	3,2	3,3
Nordeste	2,7	3,0	3,0	3,0	3,1
AL	2,6	2,8	2,6	2,6	2,8
BA	2,8	3,1	3,0	2,8	2,9
CE	3,1	3,4	3,4	3,3	3,4
MA	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1
PB	2,9	3,0	2,9	3,0	3,1
PE	2,7	3,0	3,1	3,6	3,9
PI	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2
RN	2,6	2,8	2,8	2,7	2,8
SE	2,6	2,9	2,9	2,8	2,6
Sudeste	3,2	3,4	3,5	3,6	3,7
ES	3,2	3,4	3,3	3,4	3,7
MG	3,5	3,6	3,7	3,6	3,5
RJ	2,8	2,8	3,2	3,6	3,6
SP	3,4	3,6	3,9	3,7	3,9
Sul	3,6	3,7	3,7	3,6	3,4
PR	3,7	3,9	3,7	3,4	3,6
RS	3,4	3,6	3,4	3,7	3,3
SC	3,8	3,7	4,0	3,6	3,4
Centro-Oeste	3,1	3,2	3,3	3,3	3,5
DF	3,2	3,2	3,1	3,3	3,5
GO	2,8	3,1	3,6	3,8	3,8
MS	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5
MT	3,0	2,9	3,1	2,7	3,0

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais, 2017. Elaboração própria

Nota: A lista de siglas dos estados, encontra-se no ANEXO

No caso do ensino médio público brasileiro as diferenças regionais ocorrem, lembrando que uma pequena diferença no IDEB muda consideravelmente o escopo

daquela região no nível educacional. No Brasil, existem maiores diferenças entre os IDEB das escolas públicas e privadas.

A Tabela 6 indica a evolução do IDEB nas escolas públicas de nível médio no Brasil de 2007 a 2015. Nota-se que dentre as regiões a que possuiu menor IDEB foi a região Nordeste com índice igual à 2,7. Todas as regiões, como explicitado, melhoraram seus indicadores no decorrer dos anos. Em 2015, a região que possuiu maior IDEB foi a região Sudeste com 3,7. Um pouco acima da média brasileira que era de 3,5.

Dentre os estados, o que apresentou o menor IDEB em 2007 foi o Pará, com 2,3, o que não se repetiu em 2015 quando o indicador subiu para 3,0. As menores mensurações do IDEB registradas em 2015 ocorreram nos estados do Rio Grande do Norte e Alagoas com 2,8. Por sua vez, o estado que possuiu maior IDEB, em 2015, foi São Paulo com 3,9.

Ao longo do período analisado, os estados que tiveram um melhor percurso no IDEB foram Pernambuco, Goiás e Pará, com variação de 44,44%, 35,71% e 30,43%, respectivamente. Os estados que tiveram uma piora no indicador ao longo do tempo foram Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, sendo que o primeiro teve uma variação de 10,53%, e os demais cerca de 2,5%. E os estados que se manterão estáticos foram Sergipe, Minas Gerais e Mato Grosso.

3.3 Considerações finais do capítulo

Existem possíveis relações das diferenças socioeconômicas e as relações de bom rendimento e boa qualidade da educação no Brasil. Sabe-se que existem diferenças até mesmo dentro da mesma região, mas as características predominantes de cada uma delas, são semelhantes. É importante notar que as regiões Norte e Nordeste consideravelmente apresentaram os piores índices nos indicadores de rendimento e qualidade, como também apresentaram piores indicadores socioeconômicos. Isso faz remeter a hipótese de que existe uma associação entre esses indicadores e que persistem desigualdades territoriais no país.

4. CONCLUSÕES

O objetivo central é analisar as desigualdades territoriais na qualidade e rendimento escolar do ensino médio entre os estados brasileiros, no período de 2007 a 2015. O ensino médio no Brasil já passou por várias mudanças estruturais e curriculares ao longo da história, sendo um dos principais dilemas optar por uma formação profissionalizante ou que prepare para o ingresso em universidades.

O ensino médio, assim como o ensino fundamental, mudou consideravelmente após a Constituição de 1988, com ela, o avanço da educação no Brasil foi considerável, dividiu-se os processos, entendeu-se a melhora necessária da educação e uma a necessidade de regulamentação dos processos educacionais

Hoje o ensino médio passa por uma reforma proposta pelo governo federal de mudança curricular radical, imitando alguns países do mundo, não tendo sido objetivo deste estudo se ater sobre essa mudança. Porém, é inegável perceber que, mesmo com as melhoras consideradas nos últimos anos no ensino médio, principalmente público, ainda existem muitos quesitos para se melhorar, especialmente no que se refere às desigualdades regionais.

O exame de indicadores socioeconômicos e as dimensões de rendimento e qualidade favorecem uma análise mais criteriosa da situação no país, apontando que as regiões Norte e Nordeste apresentaram os piores índices socioeconômicos e educacionais (rendimento e qualidade escolar), porém obtiveram grandes melhoras ao longo do período estudado. Isso pode ser explicado pelas questões socioeconômicas que historicamente assolam essas regiões.

Os indicadores mostraram que a região Nordeste é um bom exemplo a ser seguido de melhoria nos indicadores econômicos e sociais, que mesmo não tendo chegado à média brasileira, melhorou consideravelmente seus indicadores educacionais no período do estudo deste trabalho.

O indicador que mais impactou na questão educacional é o indicador: “renda” que, através deste, possibilita que a população disponha de maiores oportunidades para estudar e se especializar. Nota-se que os estados que possuem maior renda são os que apresentam melhores indicadores sociais educacionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, C. R. A. **A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980**. Ilhéus, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2001.

BOAVENTURA, E. M. A educação brasileira no período joanino. In: BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 129-141. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>>. Acesso em 15. abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República**, Centro de Estudos Jurídicos, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República**, Centro de Estudos Jurídicos, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

_____. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República**, Centro de Estudos Jurídicos, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

_____. (1946). Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: **Casa Civil**, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm>. Acesso em 15 mar. 2017.

_____. (1961) Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Casa Civil**, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 15 mar. 2017.

_____. (1971) Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da para o Ensino de 1º e 2º Grau. Brasília: **Casa Civil**, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República**, Centro de Estudos Jurídicos, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

_____. (1996). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Brasília: **Casa Civil**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em 19 mar. 2017.

_____. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Casa Civil**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 abr. 2017.

_____. (2005). Proposta de Emenda à Constituição, nº 415, de 2005. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=290585>>. Acesso em 19 mai. 2017.

_____. (2006). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília: **Casa Civil**, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em 19 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Manual de Orientação**. Brasília. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>>. Acesso em 14 de mai. 2017.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, p. 831-855, out., 2007.

COSTA, G. L .M. O Ensino Médio do Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2017.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. **Comunicados do Ipea**. Brasília: IPEA, nº 155, 2012. p. 1-44. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

LIMA, C. R.; CABRAL, V. L. M.; GASPARINO, E. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o Ensino Médio no contexto da LDB, PNE e PDE. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná: PUCPR, 2009. p. 11121-35. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052_1914.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MENDES, D. C. de. B. **A relação entre os entes federados no financiamento da educação pública básica no Brasil no contexto da política de fundos (FUNDEF/FUNDEB)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Pará, 2012.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: **Revista de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Curitiba: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). v. 1, n. 15, p.77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>>. Acesso em: 15 abr. 2017

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 1999.

OLIVEIRA, R. de. Os limites do Fundeb no Financiamento do Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.78-96, Jul/Dez 2008. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/oliveira-r.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2017.

PALMA FILHO, J. C. A República e a Educação no Brasil: primeira república (1889-1930). In: **História da Educação**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005a. p. 49-60. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017

_____. A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. In: **História da Educação**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005a. p. 61-74. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. A Educação Brasileira no período de 1960-2000: De JK a FHC. In: **História da Educação**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005a. p. 75-100. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017

PEREIRA, J. M. V. **Federalismo e Financiamento da Educação no Brasil**: uma análise do FUNDEF e FUNDEB. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. **O Ensino Médio no contexto autoritário da Ditadura Militar**. 2012. Revista eletrônica de ciências sociais.

ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, R. R dos. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. In: **Anais do Seminário Cultura e Política na Primeira República**: Campanha Civilista na Bahia. Ilhéus: UESC. 2010. p. 1-14. Disponível em <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2017.

SOARES, Márcia M. Repasses Financeiros e Voluntários da União aos Municípios Brasileiros: condicionantes políticos, sociais e técnicos. In: **Anais do 8º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política**. Rio Grande do Sul. 2012. p. 1-32. Disponível em: <<https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/repasses-financeiros-uniao-aos-municipios-brasileiros.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M. C.; NICOLLELA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2017

6. ANEXO

Sigla	Nome do Estado
Norte	
RO	Rondônia
AC	Acre
AM	Amazonas
RR	Roraima
PA	Pará
AP	Amapá
Nordeste	
TO	Tocantins
MA	Maranhão
PI	Piauí
CE	Ceará
RN	Rio Grande do Norte
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
AL	Alagoas
SE	Sergipe
BA	Bahia
Sudeste	
MG	Minas Gerais
ES	Espírito Santo
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
Sul	
PR	Paraná
SC	Santa Catarina
RS	Rio Grande do Sul
Centro-Oeste	
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
GO	Goiás
DF	Distrito Federal