



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JHONNY DE ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM APUCARANA/PR:  
DESIGUALDADES NO INTERIOR DA REDE ESTADUAL E O  
DIREITO À EDUCAÇÃO**

---

Londrina  
2021

JHONNY DE ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM APUCARANA/PR:  
DESIGUALDADES NO INTERIOR DA REDE ESTADUAL E O  
DIREITO À EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ileize Luciana Fiorelli Silva

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

J59      Araújo, Jhonny .  
Ensino Médio público em Apucarana/PR: Desigualdades no interior da rede estadual de e o direito à educação / Jhonny Araújo. - Londrina, 2021.  
131 f. : il.

Orientador: Ieize Luciana Fiorelli Silva.  
Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino Médio - Tese. 2. Educação Pública - Tese. 3. Sociologia da Educação - Tese. 4. Desigualdades - Tese. I. Silva, Ieize Luciana Fiorelli . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

JHONNY DE ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM APUCARANA/PR:  
DESIGUALDADES NO INTERIOR DA REDE ESTADUAL E O  
DIREITO À EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli  
Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria De Souza Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleide  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de março de 2021.

Dedico este trabalho à minha mãe, e toda minha gratidão a seus esforços para que eu viesse a me tornar quem hoje sou.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva minha orientadora que, com todo seu conhecimento e capacidade técnica, aliada a grande paciência, me auxiliou durante todo o processo do Mestrado, desde a elaboração do projeto até a conclusão da pesquisa. Mais do que colaborar com aspectos teóricos a professora Ileizi foi fundamental para que eu superasse alguns momentos difíceis e perseguisse na tarefa de concluir a dissertação.

Mesma consideração e homenagem prestam a professora Ângela Maria, minha orientadora de TCC e companheira em todo o período do Mestrado. Além da disposição constante em ajudar com questões da pesquisa, a Professora Ângela também foi um dos motivos para que eu viesse a concluir o curso. Suas paciência e palavras de incentivo foram fundamentais.

Ao professor Marcelo e a professora Jaqueline, ambos atuam na rede estadual e quando eu ainda cursava a etapa EJA foram eles que através de muitos diálogos me despertaram a curiosidade pela Sociologia e pelas questões sociais como um todo.

Agradeço a minha família. Minha mãe e minhas irmãs Tamires e Lanna que, mesmo cientes das dificuldades de se cursar o Mestrado, sempre me apoiaram independentemente da condição.

Agradeço aos colegas de curso, tanto da Pós-Graduação quanto da Graduação que dividiram muitos momentos importantes nessa caminhada: Alan, Eduardo, Franciele Sussai, Fernando, Gabriel, Herbert, Ismar, Maicon Guilherme, Natália, e Victória.

Por fim agradeço a todos aqueles que de uma forma ou de outra colaboraram, ora com palavras, ora com gestos para que eu pudesse primeiro ingressar no Programa e posteriormente persistir e concluir esta etapa.

*“Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.”*

*Paulo Freire*

ARAÚJO, Jhonny. **Ensino Médio Público em Apucarana/PR: desigualdades no interior da rede estadual e o direito à educação.** 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga o Ensino Médio da rede estadual na cidade de Apucarana/PR e busca verificar a existência ou não de desigualdade no acesso, nas condições de oferta e de permanência nessa etapa na cidade. Assim, a questão central dessa pesquisa são as condições sobre as quais os jovens acessam esse direito, e quais fatores favorecem a desigualdade. Essa questão surge quando verificamos as significativas diferenças nas estruturas e nos desempenhos apresentados pelas escolas. Para cumprir com tal intuito, caracterizamos o Ensino Médio Nacional no debate Teórico da Sociologia da Educação, explorando aspectos ligados à história, às disputas pelos sentidos e às formas de financiamentos dessa etapa na rede pública. Essa análise considera as particularidades da rede estadual de Apucarana/PR, cidade com mais de 130 mil habitantes, localizada no norte do Estado e que se destaca na educação pelo pioneirismo do ensino integral ofertado aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Aprofundando a pesquisa com base nos dados disponibilizados principalmente pela SEED, IBGE, INEP foi possível analisar as condições do Ensino Médio, observando a quantidade de alunos, turmas, estrutura das escolas, formação e condições de trabalho dos professores, além do desempenho dos estudantes. Assim, chega-se a conclusão de que o Ensino Médio nessa cidade tende a reproduzir as condições de desigualdade na oferta do ensino, pois, privilegia um financiamento com base no número de matrículas e não nas reais condições materiais e organizacionais das escolas. Dessa forma, o atual Ensino Médio Público de Apucarana/PR pode ser compreendido a partir da caracterização das escolas em dois grupos. Um grupo daquelas escolas centrais, com mais alunos, recursos e melhores desempenhos. E um segundo grupo de escolas localizadas nos bairros, com menos alunos, menos recursos e desempenhos mais baixos. Todavia, há nesse cenário complexas peculiaridades e exceções que exploramos no decorrer do trabalho, tais como: escolas com condições similares que produzem diferentes resultados, e escolas com características semelhantes, mas que produzem resultados bem distintos entre si.

**Palavras-chave:** ensino médio; educação pública; sociologia da educação; desigualdades.

ARAÚJO, Jhonny. **Public High School in Apucarana / PR: inequalities within the state network and the right to education.** 2021. 133 p. Dissertation (Master in Sociology) – Universidade Estadual de Londrina, 2021.

## **ABSTRACT**

The present research investigates the secondary education of the state network in the city of Apucarana / PR and seeks to verify the existence or not of inequality in access, in the conditions of supply and permanence in this stage in the city. Thus, the central issue of this research is the conditions under which young people access this right, and which factors favor inequality. This question arises when we verify the significant differences in the structures and performances presented by the schools. In order to fulfill this aim, we characterize the National High School in the Theoretical debate of the Sociology of Education, exploring aspects related to history, disputes over the meanings and ways of financing this stage in the public network. This analysis considers the particularities of the state network of Apucarana / PR, a city with more than 130 thousand inhabitants, located in the north of the state and which stands out in education for the pioneering of integral education offered to the first years of Elementary School. Deepening the research based on data provided mainly by SEED, IBGE, INEP it was possible to analyze the conditions of high school, observing the number of students, classes, school structure, training and working conditions of teachers, in addition to student performance. Thus, the conclusion is reached that high school in this city tends to reproduce the conditions of inequality in the supply of education, as it favors financing based on the number of enrollments and not on the real material and organizational conditions of schools. Thus, the current Public High School in Apucarana / PR can be understood from the characterization of schools in two groups. A group of those central schools, with more students, resources and better performances. And a second group of schools located in the neighborhoods, with fewer students, fewer resources and lower performances. However, in this complex scenario there are peculiarities and exceptions that we explore in the course of the work, such as: schools with similar conditions that produce different results, and schools with similar characteristics, but that produce results very different from each other.

**Key words:** high school; public education; sociology of education; inequalities.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Infraestrutura disponível nas escolas de Ensino Médio – Brasil 2018. ....	39
<b>Figura 2</b>	Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões – Brasil.....	47
<b>Figura 3</b>	Mapa da localização da cidade de Apucarana/PR.....	65
<b>Figura 4</b>	Pirâmide etária da população de Apucarana/PR – 2010.....	70
<b>Figura 5</b>	Abrangência do Núcleo Regional de Educação de Apucarana/PR.....	82
<b>Figura 6</b>	Mapa da área urbana da cidade de Apucarana/PR demarcando as Escolas estaduais que oferecem Ensino Médio. ....	84

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Evolução das matrículas no Ensino Médio – Brasil - 1991-2019 ...	34
<b>Gráfico 2</b>	Taxa de escolarização segundo grupos de idade – Brasil 2018. ...	38
<b>Gráfico 3</b>	Percentual de docentes com curso superior por dependência– Brasil 2019. ....	40
<b>Gráfico 4</b>	IDEB no Ensino Médio por dependência - Brasil 2005 - 2019 .....	43
<b>Gráfico 5</b>	Pessoas de 15 anos ou mais de idade por classe e rendimento nominal mensal – Apucarana 2010.....	71
<b>Gráfico 6</b>	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, conforme cor e raça – Apucarana – 2010.....	72
<b>Gráfico 7</b>	Pessoas de dez anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo rendimento nominal mensal – 2010.....	74
<b>Gráfico 8</b>	Pessoas de 10 anos ou mais, segundo nível de instrução – Apucarana 2010.....	75
<b>Gráfico 9</b>	Pessoas com mais de 20 anos, segundo nível de instrução – Apucarana 2010.....	77
<b>Gráfico 10</b>	Série histórica de matrículas no ensino médio de Apucarana/PR 1999 – 2009.....	78
<b>Gráfico 11</b>	Nível de Instrução segundo a localidade – Apucarana, Paraná, Brasil - 2010.....	79
<b>Gráfico 12</b>	Distorção Idade Série no Ensino Médio – Apucarana 2019.....	102
<b>Gráfico 13</b>	Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono em cada série do Ensino Médio – Apucarana 2019. ....	105

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Série histórica de matrículas no Ensino Médio – Brasil - 1991-2019 .....	33
<b>Tabela 2</b>	Remuneração Média dos Docentes por dependência administrativa – Brasil 2014. ....	41
<b>Tabela 3</b>	IDEB no Ensino Médio por dependência - Brasil 2005 - 2019 .....	42
<b>Tabela 4</b>	Série histórica do IDEB da educação básica pública no Brasil por Estado da União 2005 – 2019.....	44
<b>Tabela 5</b>	Série histórica do IDEB da educação básica pública no Brasil 2005 – 2019. ....	45
<b>Tabela 6</b>	Pessoas de dez anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo rendimento nominal mensal – 2010.....	73
<b>Tabela 7</b>	IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Apucarana/PR.....	80
<b>Tabela 8</b>	IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental – Apucarana/PR....	81
<b>Tabela 9</b>	Média de alunos por turma por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	85
<b>Tabela 10</b>	Professores por escolas e média de alunos por professores por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	87
<b>Tabela 11</b>	Vagas concurso de remoção por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	89
<b>Tabela 12</b>	Quantidade de professor por tipo de vínculo por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.....	92
<b>Tabela 13</b>	Índice de regularidade do corpo docente por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.....	94
<b>Tabela 14</b>	Índices de regularidade do corpo docente segundo o MEC.....	94
<b>Tabela 15</b>	Professores do Ensino Médio segundo a formação – Apucarana 2019.....	96
<b>Tabela 16</b>	Índice de Adequação da formação docente por escola em % – 2019. ....	97
<b>Tabela 17</b>	Média de alunos por turma por dependência administrativa – 2019.....	98

<b>Tabela 18</b>	Média de alunos por turma por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	99
<b>Tabela 19</b>	Média de horas aula diárias por dependência administrativa – 2019. ....	100
<b>Tabela 20</b>	Média de horas aula diárias por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	101
<b>Tabela 21</b>	Taxa de distorção idade-série por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	103
<b>Tabela 22</b>	Taxa de rendimento do Ensino Médio por dependência – 2019. .	105
<b>Tabela 23</b>	Taxa de Aprovação por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	106
<b>Tabela 24</b>	Taxa de reprovação por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	107
<b>Tabela 25</b>	Taxa de abandono por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	107
<b>Tabela 26</b>	Classificação da complexidade da gestão – INEP. ....	109
<b>Tabela 27</b>	Nível de complexidade da gestão escolar por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR - 2019. ....	110
<b>Tabela 28</b>	Classificação do esforço docente – INEP. ....	111
<b>Tabela 29</b>	Índice de esforço docente por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019. ....	112
<b>Tabela 30</b>	IDEB por localidade - 2019. ....	113
<b>Tabela 31</b>	IDEB por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR. ....	114
<b>Tabela 32</b>	Estrutura das escolas de Ensino Médio em Apucarana/PR – 2018. ....	118
<b>Tabela 33</b>	Repasses do Fundo Rotativo por escola – 2019. ....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo para Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEPAR	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDE	Laboratório de Dados Educacionais (UFPR)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesq. Educacional Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEx	Unidade Executora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>ELEMENTOS DA PESQUISA</b> .....	17
2.1	O DEBATE DA QUALIDADE .....	17
2.2	ATAQUES AO DIREITO À EDUCAÇÃO: O EXEMPLO DA LEI 13.415/17 .....	22
2.3	ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	24
<b>3</b>	<b>UM PANORAMA DOS ENSINOS MÉDIOS PÚBLICO NO BRASIL</b> .....	30
<b>4</b>	<b>FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO UMA QUESTÃO FEDERAL E ESTADUAL</b> .....	58
<b>5</b>	<b>O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CIDADE DE APUCARANA</b> .....	65
5.1	INDICADORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE APUCARANA/PR .....	75
<b>6</b>	<b>O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL EM APUCARANA/PR: UM OLHAR SOBRE A DESIGUALDADE</b> .....	82
6.1	O IDEB E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE APUCARANA/PR .....	113
6.2	A ESTRUTURA DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE APUCARANA/PR .....	115
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa efetua uma investigação sociológica acerca do Ensino Médio da Rede pública estadual da cidade de Apucarana localizada no norte do Estado do Paraná. Situada entres as cidades de Londrina e Maringá e com população de aproximadamente 135 mil habitantes, Apucarana/PR se configura como um município de porte médio. No setor educacional a cidade se coloca como referência nos primeiros anos do ensino fundamental público com seu programa de educação em tempo integral. Já na rede estadual, a cidade conta com um Núcleo Regional de educação que atende além de Apucarana outros 16 municípios. Na cidade o núcleo responde por 18 escolas, sendo que destas, 15 oferecem o Ensino Médio modalidade regular.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é o de analisar como o direito à última etapa da educação básica tem sido ofertado pela rede estadual na referida cidade. Pretende-se possibilitar aos leitores uma compreensão das características e peculiaridades que o Ensino Médio adquiriu neste município e, conseqüentemente, como se dá o acesso ao direito da educação de nível médio no conjunto das escolas que oferecem a etapa em modalidade regular. Nesse sentido, a ideia é partir da apreensão da estrutura geral do Ensino Médio nessa cidade, para, posteriormente, identificar os elementos que caracterizam a oferta desse direito. A reflexão sobre tal objeto se dá por vezes com base nas noções de qualidade e equidade, buscando em alguma medida refletir sobre a construção desses dois conceitos no que tange à educação pública.

Assim, trata-se de identificar quais os elementos podem fazer com que escolas de um mesmo município, geridas por uma mesma esfera administrativa – no caso a estadual – possuam tantas diferenças em termos de estrutura, oferta e rendimentos. Ou seja, há diferenças na forma como o direito à educação é acessado? Com essa indagação esse estudo busca elencar os elementos que podem influenciar a forma e a qualidade com a qual o ensino e conseqüentemente esse direito é efetivado na cidade.

Dessa forma, a hipótese central deste trabalho é a de que no município de Apucarana, o direito à educação de nível médio, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), pela Emenda Constitucional

59/2009 e posteriormente pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, não é ofertado em caráter de igualdade por todas as escolas e para todos os alunos matriculados em escolas públicas nessa etapa da educação. Ainda nesse sentido, visa-se compreender e refletir com base na literatura acerca do tema, aquelas características que demarcam e reproduzem essa oferta desigual.

As pergunta que então se coloca é a seguinte: Quais fatores permitem que escolas de Ensino Médio regular da rede estadual de Apucarana/PR produzam além de diferentes condições de oferta, diferentes resultados quanto ao rendimento escolar de seus estudantes? Através dessa resposta e de comparações entre essas escolas, almeja-se expor alguns elementos que podem indicar quais questões impedem que o direito à educação seja ofertado em sua integralidade e em caráter de igualdade na cidade.

Espera-se com uma análise nesses moldes, romper com aquelas ideias que operam por meio de estereótipos das escolas, mas que não são capazes de abarcar a complexidade das mesmas. Em outras palavras, há no senso comum compartilhado entre a população de Apucarana/PR uma espécie de hierarquia qualitativa das escolas de Ensino Médio estadual. O que já seria absurdo entre escolas de diferentes redes, torna-se ainda mais preocupante ao se verificar essa condição no interior da rede estadual. Essa classificação entre as escolas passa muito pela localização das escolas e as características de seu território, o que ocorre muito em função da estreita e histórica relação entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais (BOURDIEU e PASSERON, 1975; YANNOULAS, 2013).

Em suma, a população compreende como boas escolas aquelas mais antigas e tradicionais que se localizam em regiões centrais, enquanto as escolas com baixa qualidade estariam em geral nos bairros marcados por maior vulnerabilidade social. Por mais que essa pesquisa evidencie que tais caracterizações não abarcam a complexidade dessas instituições, tal noção pode em alguma medida incentivar certo nível de concorrência entre essas escolas. Como afirma Resende, Nogueira e Viana (2013) em estudo acerca do processo de escolha das famílias em relação às instituições de ensino:

No caso brasileiro, observa-se a existência de fortes hierarquizações de prestígio e qualidade, tanto entre a rede de ensino privada e a pública quanto no interior de cada uma, configurando diferentes oportunidades educacionais para as famílias, diante das quais a investigação dos

processos de escolha dos estabelecimentos escolares mostra-se relevante, mesmo entre os usuários das escolas públicas (RESENDE, NOGUEIRA E VIANA, 2013, p.1).

Por mais que não objetive aqui pesquisar especificamente a existência ou relação de concorrência entre essas escolas, a percepção de professor que atuou nessa rede e o olhar de pesquisador captaram um pouco dessa hierarquização. Essas observações me conduziram ao interesse de compreender a real condição da educação em nível médio nas escolas que aqui serão pesquisadas. Parte-se então da premissa de que questões como localização e número de alunos por turma, ou mesmo tradição de uma escola, por mais que constituam entre o senso comum “indicadores” de uma educação de qualidade, quando não são considerados no interior de uma totalidade contextual, são elementos que acabam por não serem suficientes para determinarem e assim explicarem as condições de oferta da educação, o desempenho dos estudantes dessas escolas, muito menos a qualidade do ensino que elas oferecem. Por outro lado, é notório que em alguma medida essas diferentes variáveis compõem o cenário educacional de cada micro região interferindo assim nas condições de oferta da educação pública. Tal influência é nítida no que diz respeito à questão territorial. (RIBEIRO e VÓVIO, 2017; ERNICA e BATISTA, 2011 e 2012)

Visando os objetivos aqui descritos e buscando responder as questões destacadas nessa introdução, esse trabalho se encontra dividido em seis seções além dessa introdução. Na segunda seção abordo alguns elementos da pesquisa, tais como o debate acerca da noção de qualidade, o papel de algumas legislações, bem como os aspectos teóricos e metodológicos. Na terceira seção abordo o histórico e as características gerais do Ensino Médio em nosso país. No quarto capítulo trato dos aspectos ligados ao financiamento da educação de Ensino Médio a nível nacional e estadual. No quinto capítulo efetuo uma caracterização da cidade de Apucarana/PR, situando a educação e o Ensino Médio da rede estadual. Na sexta seção faço uma análise e reflexão mais minuciosa a respeito das características e das escolas de Ensino Médio na cidade com o escopo de responder à questão fundamental da pesquisa ligada ao acesso do direito à educação. Por fim, escrevemos as considerações finais, nas quais sintetizamos a pesquisa e seus principais resultados.

## 2 ELEMENTOS DA PESQUISA

### 2.1 O DEBATE DA QUALIDADE

Com essa reflexão sobre a influência dos diferentes fatores – intra e extraescolares – adentramos inevitavelmente em outra esfera do debate acerca da educação: a qualidade. Ao nos remetermos a noção de qualidade, diversos questionamentos surgem, sendo o principal deles: o que devemos considerar como educação de qualidade? Essa “qualidade” que embasa o senso comum é de fato o melhor que se deve esperar da educação pública? Há outras qualidades possíveis? Após respondermos tais questões precisaríamos ainda solucionar outro problema: a identificação dos elementos que facilitam ou dificultam a execução da educação tida como de qualidade. Assim, o primeiro passo seria definir uma educação de qualidade e o segundo, apontar as condições que a efetivam para então reproduzi-las nas demais instituições. Entretanto, se a sequência dos passos é num primeiro instante simples, sua execução não apresenta a mesma facilidade. A primeira dificuldade vem justamente da necessidade de se definir o conceito de qualidade. Naturalmente, esse não é um problema exclusivo desse trabalho, mas sim do campo da pesquisa educacional como um todo. Muitos autores abordam o tema por distintas perspectivas, embasando-se nas mais diferentes correntes e propondo algumas possibilidades de consenso (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; DE OLIVEIRA, 2011; SÁ, 2008; SETÚBAL, 2010; VASCONCELOS, 2010). Há também aquelas pesquisas que apontam que a confusão presente em torno do tema tem possibilitado seu uso pelos mais diferentes segmentos da sociedade e ganhado conotações fortemente associada às ideias do mercado e da administração de um modo geral (HORN e MACHADO, 2018).

A primeira observação a respeito da qualidade refere-se então a amplitude do conceito. Ou seja, não há entre a sociedade, governantes, professores, pesquisadores e especialistas no tema, um consenso único em torno do que seria uma educação de qualidade. No caso brasileiro:

A qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2003. Pág. 6).

Segundo esses mesmos autores é possível afirmar que cada uma dessas vertentes que se preocupavam em medir a qualidade da educação, conduziram as instituições escolares a caminhos distintos. No primeiro caso, a consequência é a expansão da oferta, conduzida pela ideia de que “bastava construir prédios escolares” No segundo, marcado pela preocupação com o fluxo de escolarização dos estudantes, gerou-se uma onda de políticas públicas e iniciativas que visavam justamente corrigir essa situação, foi o período da “adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem”. Por fim, a terceira corrente - aquela que predomina nos tempos atuais - focada na qualidade via avaliações em larga escala - busca sua imposição, pois ainda enfrenta resistência de alguns setores. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2003. Pág. 9).

Essa última perspectiva de qualidade citada acima, e que se ampara nas avaliações em larga escala e na construção de índices que se dizem capazes de mensurar a qualidade da educação também merece uma atenção de nossa parte nessa seção. Essa é uma questão que perpassa o debate não apenas da qualidade, mas do processo educativo como um todo, pois, a avaliação é algo intrínseco às práticas escolares modernas (FERNANDES, 2011). Contudo, ao falarmos em avaliações do sistema escolar e das práticas educativas, devemos nos perguntar não apenas o que estamos avaliando, mas também o porquê de estarmos avaliando determinados fatores em detrimento de outros. Devido a essa dupla preocupação tem sido cada vez mais recorrente as pesquisas que questionam a capacidade dessas avaliações em refletirem o real estado e condições da educação que ela avalia, além de apontarem a possibilidade de efeitos nocivos à própria educação uma vez que seus resultados são por vezes tomados como sinônimo de qualidade (ALVES e SOARES, 2013; ALMEIDA, DALBEN e FREITAS, 2013).

Por mais que há entre os autores citados acima aqueles defendam o uso das avaliações na ausência de meios mais precisos para se medir a qualidade da educação, há controvérsias quanto à capacidade desse instrumento - e dos resultados que ele produz - em expressar a realidade das escolas que a eles se submetem<sup>1</sup>. No caso brasileiro, a principal dessas avaliações da educação básica em larga escala é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)<sup>2</sup>. Essa

---

<sup>1</sup> O IDEB por exemplo, não considera em sua análise o Nível Socioeconômico do público das escolas.

<sup>2</sup> “O Saeb é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação

avaliação mede conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática e junto com indicadores de rendimento produz o chamado IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Já no âmbito estadual a avaliação nesses moldes que vigora atualmente é conhecida como Prova Paraná, antes denominada Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) (CAVALHEIRO 2014).

Quanto aos resultados produzidos por esses testes, por mais que devam ser considerados nas análises sociológicas acerca da realidade educacional brasileira, há muito ainda que se compreender quanto às suas formulações, aplicações e também seus efeitos. Nesse sentido concordamos com Almeida, Daben e Freitas (2013) quanto aos limites explicativos dos resultados dessas avaliações: “questiona-se a utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas, considerando que os desempenhos médios obtidos não podem ser traduzidos como retrato fiel da qualidade das instituições” (Pág. 1155).

Vale aqui uma menção especial a Prova Paraná, instituída no atual modelo após a chegada do novo governador Ratinho Júnior (2019 - atual) ao posto, e da nomeação de seu Secretário da Educação Renato Feder. Esse novo governo não foi tão inovador assim no que se refere à educação, ao contrário atuou mais precisamente com uma política de continuidade e aprofundamento das ideias e estratégias adotadas pelo Governo anterior, o do então Governador Beto Richa (2011 - 2018). Tal direcionamento diz respeito, sobretudo a noção de descentralização, mas mais especificamente redução dos investimentos públicos em áreas sociais e no caso da educação uma desresponsabilização do Estado com maior atribuição de protagonismo a organizações não governamentais e as chamadas parcerias público-privada:

Trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (MENDES, HORN e De REZENDE, 2020, pág. 3).

Todas as complexidades aqui citadas e que abarcam a pesquisa educacional

centrada na qualidade de determinado processo educacional ou sistema de ensino, reforçam a necessidade de análises que busquem compreender e relacionar os diferentes elementos que conformam esse debate. No caso específico do Estado do Paraná, a preocupação com a forma pela qual esse direito é ofertado, ganha ainda mais relevância com os direcionamentos dados à política educacional nos últimos anos, alguns deles traduzidos em violência explícita contra aqueles que defendem e trabalham por uma educação pública gratuita e de qualidade. O fatídico evento do dia 29 de abril de 2015, ocorrido no centro Cívico de Curitiba não nos deixa mentir, muito menos esquecer.

Em suma, cenário é de dificuldade de definição do que seria um adequado padrão de qualidade, de resultados de testes em larga escala compreendidos como sinônimo de qualidade e da inexistência de indicadores que permita à sociedade uma cobrança mais precisa de ação do Poder Público frente a essa qualidade. Assim sendo, pesquisas como essas, que almejam analisar a maneira que uma determinada etapa da educação é ofertada aos estudantes da rede pública, devem considerar em sua construção a relação complexa que interfere além da organização da instituição escolar, também nas suas práticas cotidianas:

Reforça-se a indicação de que a eficácia da escola não pode ser avaliada por um único indicador, seja ele qual for, e que pensar no trabalho da escola, nas variáveis que o influenciam e, por consequência, na qualidade que ela oferta é, sem dúvida, tarefa árdua e complexa e que necessita se voltar a diversos aspectos, além do desempenho medido pelos testes aplicados aos alunos (ALMEIDA, DABEN e FREITAS, 2013, p. 1168)

Partimos assim do pressuposto de que a combinação de diferentes elementos acaba por influenciar de maneira distinta em cada contexto específico esse processo e consequentemente como cada aluno desfruta do direito à educação. Daí nossa preocupação com o questionamento em torno da forma como o direito à educação é oferecido. Essa indagação se faz necessária não apenas por questões metodológicas, mas especialmente pelo fato de que a própria legislação brasileira define como a oferta desse direito deveria acontecer. Ou então, deveria definir.

Quando analisado o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 podemos elencar alguns parâmetros para esse fim, são eles: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; e garantia de padrão

de qualidade<sup>3</sup>". (BRASIL, 1988). Logo, a simples expansão da oferta, principal bandeira da educação brasileira no final do século passado não se mostra mais suficiente. Por mais que em relação ao Ensino Médio ainda seja significativa a falta de cobertura da população em idade para cursar a etapa e a universalização da matrícula ainda seja tema de debate (SILVA, 2020) a oferta por si só não basta. Para além, é necessário verificar-se a forma pela qual esse direito se apresenta atualmente aquelas pessoas que o acessam e se o mesmo encontra em consonância com aquilo já definido pela legislação. Oliveira e Araújo (2003) ao tratar do redirecionamento do debate acerca da expansão para o de uma expansão com qualidade apontam que:

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2003. Pág. 6).

Feita essas considerações teóricas, enfatizo que os questionamentos centrais desta pesquisa são: como se dá o acesso ao direito à educação de nível médio na rede estadual no município de Apucarana/PR? Quais fatores podem aproximar ou afastar essas escolas e o sistema como um todo da ampliação da equidade e da qualidade desses direitos?

Quando falamos em fatores que aproximam ou distanciam a educação brasileira de sua universalização, pensando além da igualdade no acesso, pensando também em termos de qualidade, consideramos a questão não como um movimento linear, no sentido de progresso, no qual o caminho inevitável seria a constante ampliação no acesso a esse direito. Ao contrário, nossa compreensão se baseia na noção de um processo que abrange constantes idas e vindas causadas tanto por contextos sociais específicos, como por legislações que ora se complementam, ora se contrapõem<sup>4</sup>. Na grande maioria dos casos mudanças em um contexto social e transformações legislativas se encontram intimamente associadas, na esfera educacional não é diferente. Para darmos um exemplo mais recente desses

---

<sup>3</sup>Por mais que a Constituição Federal de 1988 aborde o tema da qualidade, ela mesmo não define o que compreende como tal.

<sup>4</sup> A própria variação histórica do conceito de qualidade dá indícios dessa falta de linearidade.

movimentos, podemos refletir acerca da Lei nº 13415/17 mais conhecida como a “reforma” do Ensino Médio<sup>5</sup>.

## 2.2 ATAQUES AO DIREITO À EDUCAÇÃO: O EXEMPLO DA LEI 13.415/17

O exemplo da Lei nº 13415/17 é elucidativo, pois permiti evidenciar a relação entre um dado contexto social e uma alteração jurídica que acaba por interferir na forma como um determinado direito é ofertado à população. Situando o leitor no contexto de aprovação dessa Lei, vale lembrar que essa é apenas uma das tantas reformas que o governo que assume o poder, após o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 pretendia realizar. Ela veio também acompanhada de uma reforma da previdência e a tentativa de uma reforma administrativa. Essa observação é relevante porque demonstra a importância e centralidade que o Ensino Médio possui no debate não apenas educacional, mas no debate político como um todo. Além disso, também se explicitam as discordâncias em torno do tema caracterizadas pelas diferentes concepções que grupos políticos diversos possuem acerca dessa etapa da Educação<sup>6</sup>. Se assim não o fosse, não haveria tanta urgência na aprovação dessa legislação específica.

A relação mais direta da Lei nº 13415/17 com a ampliação ou redução no acesso ao direito à educação ocorre em função das mudanças que a Lei busca efetivar na organização escolar, especialmente no que tange aos currículos, mudanças essas que combinadas com o cenário de desigualdade social brasileiro, possuem grande chance de se concretizarem como desigualdades no acesso e permanência ao Ensino Médio que, embora público e gratuito se faz desigual. Uma das mudanças que caminham nesse sentido, diz respeito aos itinerários formativos. Como a própria lei preconiza:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017)

Como é possível perceber, as desigualdades educacionais encontradas por

---

<sup>5</sup> Para uma reflexão crítica acerca da terminologia “Reforma do Ensino Médio” ver Garcia e Czernisz, 2017.

<sup>6</sup> O processo de formulação da BNCC também é elucidativo nesse sentido (SILVA, NETO e VICENTE 2015).

todo território brasileiro<sup>7</sup>, são tratadas na Lei como “diferentes possibilidades” e assim naturalizadas pelos legisladores. Assim sendo, ao invés de se buscar alternativas para ampliar as condições de igualdade no acesso ao Ensino Médio em todo país, se admitem que existam desigualdades, e mais, que os currículos devem se ajustar a tais descompassos. Como a Lei nº 13415/17 não define quantos e quais itinerários formativos devem ser ofertados pelas escolas, a tendência é de que as desigualdades hoje encontradas possam vir a se ampliar, agora com respaldo legal. Para além dessas mudanças de caráter curricular, podemos refletir também a respeito das mudanças referentes à contratação de professores. Indo na contramão do que estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)<sup>8</sup> a referida Lei permite a contratação dos chamados “profissionais de notório saber” abrindo assim a possibilidade de que se tenham professores lecionando no Ensino Médio sem que os mesmos possuam título de graduação na área de atuação (HORN e MACHADO, 2018). Estes dois exemplos demonstram brevemente como de uma legislação pode ou não colaborar para igualdade no acesso ao direito e como ela possui relação direta com um contexto político e social no qual se insere.

No caso da Lei Nº 13.415/17 verifica-se que a mesma aponta para um caminho no qual o direito à educação seja acessado de forma desigual reproduzindo assim outras desigualdades sociais já persistentes. E mais do que isso, a Lei nº 13415/17 se coloca como uma alteração que contraria a ideia de evolução rumo a ampliação e igualdade de acesso ao direito à educação já que chega até mesmo a desconsiderar algumas condições básicas para o cumprimento efetivo do direito à educação.

A preocupação com a possível expansão da desigualdade educacional como consequência das medidas tomadas pelos últimos governos não deve ser subestimada. Ao defender aqui uma análise do direito à educação que compreenda os mais diferentes fatores que interferem no cotidiano das escolas e das realidades educacionais, admitimos que a educação possa vir a ser um elemento influenciado, mas também um fator que exerce influência sobre o conjunto da sociedade, incluída aí a questão da desigualdade social. Aliás, é justamente isso que muitos esperam da

---

<sup>7</sup> Uma síntese dessas desigualdades pode ser encontrada em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)> acessado em 21 de outubro de 2020.

<sup>8</sup> “Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam”. (PNE, 2014-2024).

escola, que ela seja uma instituição capaz de engendrar transformações, em outros termos, permitir mobilidade social. Contudo, o que se tem visto no decorrer da história é a incapacidade da escola lidar sozinha com uma tarefa tão complexa. Isso se explica de certa forma, pelo fato de que muitas resoluções atribuídas como de responsabilidade da escola, não são necessariamente derivadas de um problema causado pela mesma, tal qual a desigualdade social. Por mais que as relações entre desigualdades sociais e educação não seja novidade, é preciso reiterar as influências que a primeira exerce sobre a segunda, enquanto o movimento inverso tem sido cada vez mais escasso.

Essa observação que nos parece aqui elementar não deve ter sido levada em conta pelos formuladores da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13415/17) e talvez por isso tenha tido como corolário um documento em total descompasso não apenas com a realidade educacional, mas com a realidade social brasileira de forma mais geral. (HORN e MACHADO, 2018). As pesquisas que desconsideram essa relação restringem seu poder explicativo assim como se reduz a eficácia das políticas públicas que desconhecem um aspecto elementar da relação escola/sociedade, a saber, o fato de que a escola se coloca como: “um micro-espço público no qual se reflete e se projeta a sociedade a partir de realidades e contextos específicos e no qual as ações educativas e suas consequências, adquirem uma transcendência relevante para orientar o desenvolvimento da sociedade que se quer alcançar” (MURILLO, Javier, F., 2011, p. 105-106). Essa consideração deixa nítido que ao tratar de desigualdades educacionais estamos inevitavelmente falando de desigualdades sociais, e que essas, como tal, merecem - pela tarefa que sua superação exige - atenção e esforços de toda parte e não somente das escolas.

### 2.3 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com base nesses apontamentos é possível tratarmos de forma mais precisa das desigualdades encontradas no Ensino Médio da rede pública brasileira como um todo. Mesmo que neste caso consideremos mais diretamente o município de Apucarana/PR, o tema da desigualdade com a qual essa etapa é ofertada em nosso país já vem sendo estudado por diversos pesquisadores, cada um sob um enfoque específico, como veremos adiante. Partindo dessas pesquisas concebe-se a ideia de tratar esse nível de ensino em termos de pluralidade. Ou seja, o ideal seria falarmos

em “Ensinos Médios no Brasil” e não apenas em Ensino Médio. Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir com aqueles estudos e debates que também possuem como escopo a identificação e compreensão das desigualdades presentes na oferta da educação pública brasileira, em especial no Ensino Médio.

O recorte metodológico da pesquisa considera o município de Apucarana e os dados das escolas referentes a 2019 juntamente com indicadores do Censo escolar referente ao mesmo ano. Essa opção se dá também por consideramos o estudo de municípios de grande porte, mas com menos de duzentos mil habitantes e fora dos eixos das capitais, um exercício esclarecedor sobre ao alcance das políticas públicas e dos sistemas de educação do Brasil. Apucarana é um município líder de uma microrregião no Paraná. Além disso, tem histórico de implementação de políticas inovadoras na educação, tais como escolas de tempo integral no Ensino Fundamental implementada nos anos 2000 e o Ensino Médio Inovador desde 2014.

Assim sendo, a metodologia utilizada se concentra principalmente na análise dos dados referentes a cada escola da rede estadual que oferta o Ensino Médio na cidade de Apucarana/PR situados estes no contexto mais amplo que é o Ensino médio brasileiro. Esses dados, que dão a essa pesquisa um caráter quantitativo são disponibilizados e operados por algumas instituições: IBGE, INEP, MEC e SEED. No caso do MEC, IBGE e do INEP os principais dados são os chamados indicadores educacionais<sup>9</sup>. Já a SEED seria o órgão responsável por organizar os dados da rede estadual a qual responde, apresentando assim estrutura das escolas, número de matrículas, turmas, professores e profissionais que atuam na rede e na etapa específica. Porém, em função da dificuldade em se encontrar alguns dados atualizados e organizados no sistema dessa Secretaria<sup>10</sup>, optou-se por utilizar também como fonte, o Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná<sup>11</sup> que tem como fonte primária os Microdados do INEP<sup>12</sup>. Em alguns casos os dados foram combinados pelo autor para melhor apresentação ao leitor e aos objetivos do trabalho.

Todos esses dados e indicadores são de primeira importância, pois nos dão um panorama geral da estrutura da oferta da educação pública de nível médio na

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acessado em 21 de outubro de 2020.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=01b> Acessado em 21 de outubro de 2020.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/> Acessado em 21 de outubro de 2020.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados> Acessado em 21 de outubro de 2020.

cidade e mais do que isso, permiti algumas comparações com dados tanto regionais quanto nacionais. No entanto, por mais que o aspecto quantitativo estruture esse trabalho, ele não atua sozinho. Juntamente com esses números compreendemos também questões de cunho qualitativo – como o próprio debate da qualidade e da relação entre desigualdade social e educacional demonstra. Dessa maneira, a presente pesquisa combina uma análise quantitativa de seu objeto, mas, para além dos dados, efetua também descrições e reflexões de caráter qualitativo na tentativa de abarcar assim a totalidade e a complexidade que nosso objeto de estudo demonstra e para que ao final possamos avançar na compreensão sociológica do mesmo. (GIL, 2008).

Através dessa abordagem, podemos efetuar algumas comparações e identificar as características das escolas, do serviço que ela oferta, mas também os resultados que elas produzem. Esses dados são principalmente aqueles referentes à oferta do Ensino Médio nessas escolas, abarcando assim a quantidade de turmas e estudantes, nível de formação dos professores e localização, relacionando-os com os indicadores de desempenho. Todavia, não se tem como objetivo a classificação das escolas em uma espécie de ranking. O que se almeja é uma análise que torne possível uma busca mais precisa pelos elementos que influenciam no rendimento escolar dos estudantes, e como as diferentes escolas lidam com esses elementos. Busca-se assim a desnaturalização de algumas ideias correntes e estereótipos em torno das escolas públicas, tal como a influência da localização da escola em seus rendimentos de desempenho.

Em relação às pesquisas que abordam o tema da desigualdade no Ensino Médio, podemos elencar aqui algumas delas que se relacionam diretamente ao nosso tema de pesquisa. O primeiro estudo refere-se ao trabalho desenvolvido por Alves Neto (2014), pesquisador que priorizou em sua pesquisa uma análise em torno dos currículos do Ensino Médio. O trabalho desenvolvido por este autor explicita as diferentes disputas que historicamente ocorrem em torno dos currículos e conseqüentemente os significados que são atribuídos pelas diferentes correntes a essa etapa da educação. A abordagem desenvolvida por Alves Neto (2014) é relevante na medida em que a questão curricular está diretamente relacionada ao fator qualidade da educação e de todo o debate que engloba esse conceito. Com isso, as contribuições dessa pesquisa se dão especialmente na desnaturalização da ideia de dualidade estrutural passando a uma compreensão mais complexa e

multifatorial dos elementos que quando combinados produzem um determinado tipo de currículo e conseqüentemente de resultado educacional. De forma, resumida o autor defende a ideia de que o tratamento dos currículos com base na dicotomia ensino propedêutico/ensino profissionalizante que imperou ao longo dos anos no debate sobre a última etapa da educação básica, não é o mais eficiente quando se pretende explicar a complexidade do processo tanto de construção como de efetivação desses currículos. Afinal, muitos elementos se influenciam mutuamente nesse processo, o que culmina em diferentes arranjos curriculares.

Outro estudo que se aproxima da presente pesquisa foi realizado por Schmidt (2015) no qual a autora pesquisa as desigualdades estruturais encontradas nas escolas de Ensino Médio referenciadas no Núcleo Regional de Educação da Cidade de Londrina. Por meio do cruzamento de dados sobre a estrutura física da escola e de desempenho dos estudantes tanto por meio do IDEB quanto pelas notas obtidas no ENEM, a autora demonstra a correlação entre estrutura e desempenho das escolas selecionadas para a pesquisa. A ideia da de Schmidt (2015) é ampliar o entendimento dos fatores que combinados produzem diferentes desempenhos escolares. Em suma, a autora conclui em seu estudo que “o ator tem mais peso do que a estrutura para garantir a eficácia escolar. O porte da escola ou a infraestrutura são menos determinantes do que as ações concretas dos atores sociais dentro da instituição para os resultados dos desempenhos no ENEM” (SCHMIDT, 2015, p. 74).

Cito aqui também o trabalho de Vicente (2014) pesquisador que abordando também a desigualdade na educação, se debruça sobre a influência dos fatores de caráter extraescolar no desempenho dos estudantes do Estado do Paraná no Exame Nacional do ensino Médio (ENEM). Relacionando as notas desse exame com indicadores socioeducacionais encontrados nos formulários preenchidos pelos estudantes que realizaram a avaliação, seu estudo concluiu que estes elementos extraescolares como: renda familiar, rede de ensino, raça e escolaridade dos pais, podem influenciar de forma significativa o desempenho desses estudantes quando considerado o ENEM. Essas três pesquisas sintetizam metodologicamente algumas das preocupações abordadas no início do texto, especialmente no que diz respeito a combinações de diferentes fatores na composição de uma dada realidade educacional.

Por fim, destaco um quarto caminho possível na abordagem do Ensino Médio, sendo esse ligado mais diretamente ao tema do direito à educação nessa etapa.

Trata-se do estudo realizado por Silva (2019). Mesmo tratando-se de um artigo, a metodologia de pesquisa aplicada pela pesquisadora, é uma das tantas possíveis quando o que se busca é uma aproximação da realidade educacional brasileira. Nessa pesquisa, Silva (2019) trabalha com as noções de progressividade, inclusão e segmentação para a partir desses conceitos identificar qual tem sido e como tem ocorrido o movimento geral de ampliação do direito ao acesso ao Ensino básico de nível médio. Analisando os dados históricos do Ensino Médio, ao final de seu trabalho a autora afirma que o quadro geral “indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da Educação Básica”. (SILVA, 2009, p. 11)

Com a breve descrição desses estudos aqui elencado, é possível perceber e reforçar o fato de que nossa pesquisa tem como objetivo contribuir com esse debate mais amplo em torno de como se dá o acesso ao direito à última etapa da educação básica, contemplando, contudo, um recorte distinto daquele encontrado nas pesquisas citadas. No nosso caso, consideraremos apenas a cidade de Apucarana/PR, e nos concentraremos nos fatores que podem indicar de que forma se efetiva tal direito. Assim, não almejamos aqui efetuar uma espécie de ranking das escolas com base em seus respectivos desempenhos, mas sim indicar de forma pormenorizada como os jovens que frequentam o Ensino Médio público em Apucarana/PR acessam esse direito e claro como as produções teóricas sobre o tema nos ajudam a compreender essa realidade.

Ainda a respeito da questão do direito à educação, é importante justificarmos nosso enfoque. Afinal, muitos podem ser conduzidos ao questionamento da real necessidade de tal pesquisa, uma vez que esse direito já se encontra positivado não apenas em um, mas como apontamos anteriormente, em diversos documentos normativos que versam acerca do direito à educação básica gratuita no Brasil. No entanto, uma reflexão um pouco mais apurada concluirá que entre tais normatizações e a real efetivação desses direitos há ainda um longo caminho. A esse respeito, são pertinentes as considerações de Bobbio (1992) sobre uma característica básica dos direitos do homem, a saber, a sua historicidade. Ou seja, um direito, seja ele de qual natureza for só pode ser verdadeiramente compreendido quando se considera o contexto no qual esse foi primeiro estabelecido e segundo, efetivado. Pois, como o próprio autor afirma “uma coisa é proclamar esse direito, outro é desfrutá-lo efetivamente” (BOBBIO, 1992, p. 11).

Essa distinção entre um direito proclamado e um direito de fato desfrutado se

mostra imprescindível uma vez que a oferta desses direitos não se dá obviamente nos documentos, na teoria, e sim na realidade prática dos indivíduos, e como sabemos, tal realidade se mostra extremamente diversificada, seja quando consideramos as diferenças encontradas entre países, Estados, municípios, ou ainda no interior de uma única cidade como é o nosso caso. Assim, por mais que as legislações tratem de positivizar esses direitos, a oferta dos mesmos não se dá em condições de igualdade em todas as diferentes realidades em que esse deve se efetivar. Essa desigualdade na aplicação de direitos é ainda mais intensa quando se trata de pensar os direitos sociais, como a Educação<sup>13</sup>. A dificuldade em relação aos direitos sociais ocorre muitas vezes – e esse é um recorrente argumento contrário à sua criação – pelos empecilhos encontrados no momento de executá-los na realidade. Afinal, por se tratar de um direito de tal natureza, os direitos sociais exigem por parte do Estado uma ação ativa, e não apenas um não agir, como é o caso das garantias de liberdade, por exemplo.

Considerando que, essa atuação mais direta do Estado exigida pelos direitos sociais não ocorre de modo linear nem mesmo homogêneo entre e no interior das instituições que juntas formam esse ente maior, uma análise pormenorizada acerca de como se dá a aplicação dos direitos sociais nessas diferentes instituições – sendo uma delas a escola de Ensino Médio – se faz importante. É uma compreensão precisa sobre como o Estado viabiliza tais direitos e como dito, as condições que facilitam ou dificultam essa viabilização, que permitirá superar os percalços e corrigir as falhas para que se diminua cada vez mais a distância entre teoria e prática no que tange aos direitos sociais. Falo em uma correção gradual por concordarmos com a concepção de Bobbio (1992) de que os direitos apenas são demandados e efetivados quando se há condições técnicas que permitam que o mesmo ocorra. No caso específico de nosso objeto de pesquisa, essa concepção faz com que busquemos quais são as condições que algumas escolas possuem e que fazem delas aquelas que mais se aproximam da efetivação da educação como um direito social desfrutado em sua plenitude.

---

<sup>13</sup> A Constituição federal de 1988 estabelece em seu Artigo 6º a Educação como um direito social.

### 3 UM PANORAMA DOS ENSINOS MÉDIOS PÚBLICO NO BRASIL

Tratar de Ensino Médio no Brasil é tratar de um aglomerado de complexidades. É falar sobre adequação das práticas pedagógicas às realidades dos estudantes, de busca pelo sentido na formação, de evasão escolar, de valorização do ensino, dentre outras questões que se referem às políticas educacionais.

Dessa condição complexa decorre outra: o aumento de tais desafios na medida em que essas dificuldades não são solucionadas pelo poder público e pela população de um modo geral. Esses desafios transformam-se então em problemas que se expressam em última instância em uma “realidade educacional marcada pela desigualdade regional no que tange a sua universalização” (DAYRELL, 2009, p. 05). Desigualdade essa que como tratada acima não se restringe ao acesso, mas refere-se também as condições em que este ocorre.

Em relação ao Ensino Médio especificamente há certo consenso em torno da ideia de que de forma geral essa etapa se encontra muito aquém daquilo que deveria de fato oferecer aos estudantes. O próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicado em 2013 traz essa percepção: “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (DCNs, 2013, p. 147). Além desses problemas estruturais o Ensino Médio ainda enfrenta outros desafios, como a falta de significado desta etapa na vida dos jovens. No caso da perda de sentido do Ensino Médio e da educação de um modo geral para grande parte dos adolescentes, Krawczik afirma:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos. (KRAWCZIK, 2009, p. 9).

Essa crise de legitimidade existente em relação à Escola pública se coloca como uma questão importante no que tange às taxas de evasão no Ensino Médio. Por mais que a falta de sentido ainda não se apresente como maior causador do processo de evasão, ela precisa ser levada em consideração junto com outros

fatores<sup>14</sup>. Nesse sentido, mudanças que desconsiderem esse aspecto possuem grande chance de fracassarem na tarefa de tornarem a Escola um elemento que possua significado na vida dos jovens. Nessa perspectiva, é importante que os estudantes também participem da construção dessa escola e de suas práticas, e não apenas busquem significados após a realização das mudanças, sendo estas na grande maioria levadas a cabo de forma vertical pelos gestores da Educação sem uma consideração mínima acerca das juventudes que frequentam as escolas públicas (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011; DAYREEL, CARRANO e MAIA, 2014; BOURDIEU, 1983). A partir disso, podemos pensar como as alterações efetuadas pelos governos, baseadas em parâmetros mercadológicos em detrimento das expectativas dos estudantes, tendem a afastar ainda mais os jovens da Escola. Abordarei a questão da teoria do capital humano mais adiante, por ora vale a reflexão de Frigotto:

A transformação do Ensino Médio, de direito social e subjetivo em capital humano ou num pacote de competências ditadas pelo mercado – num contexto de aumento exponencial do desemprego e precarização do trabalho – torna os jovens cada vez mais céticos em relação à promessa integradora da escola. (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

Contudo, nem só de dificuldades é feita esta etapa da educação. É preciso considerar que algumas das dificuldades que hoje se apresentam ao Ensino Médio são em grande medida consequências de algumas transformações que buscavam justamente aperfeiçoar esta etapa. Um exemplo dessas medidas que buscam aprimorar, mas que inevitavelmente colocam mais desafios às escolas públicas de Ensino Médio trata-se da Emenda Constitucional 59/2009 seguida pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Ambas tratam da obrigatoriedade da Educação Básica dos 04 aos 17 anos de idade. Com essas legislações as diferentes etapas da Educação Básica passaram a se organizar da seguinte forma: Pré-escola, Ensino fundamental e Ensino médio. A instituição da obrigatoriedade da escolarização dos 04 aos 17 anos se apresenta obviamente como uma medida que visa valorizar a educação ampliando o número de matrículas, mas que, no entanto, posta em prática

---

<sup>14</sup> Um relatório produzido pela UNICEF (2014) detalha as principais causas de evasão no Ensino Médio público brasileiro. Disponível em: <[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios\\_ensino\\_medio.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/10desafios_ensino_medio.pdf)> Acessado em 22 de outubro de 2020.

de forma isolada, acaba por “intensificar e ampliar os problemas já existentes”. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Obviamente não é o caso de se posicionar contra a instituição da obrigatoriedade, muito menos da tentativa de expansão e universalização. O fato é que como alguns estudos vem buscando debater (SILVA, 2020; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005) há uma necessidade de adequação da estrutura dos sistemas educacionais para que estes sejam capazes não apenas de receber esses estudantes, mas de principalmente ofertarem uma educação de qualidade e com equidade. A dificuldade em se praticar uma educação nesses moldes no Ensino Médio Público vem se mostrando presente desde o início do processo de massificação da oferta. Afinal, a chegada de estudantes ligados aos extratos sociais mais baixos em termos de pobreza escancarou os limites da instituição escolar (PEREGRINO, 2012).

Assim sendo, o Ensino Médio ainda enfrenta antigos problemas e “desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros”. (KRAWCZYK, 2011, p. 755). Tudo isso agora em uma escala ampliada devido à expansão do acesso a essa etapa que ocorreu nas últimas décadas. Silva (2019) define bem o movimento das matrículas no Ensino Médio nesse período.

Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões. (SILVA, 2019, p.2).

Para melhor ilustrar o movimento das matrículas no Ensino Médio destacado pela autora, e o impacto dessa expansão, especialmente no que diz respeito à escola pública e captarmos melhor o tamanho da complexidade que essa etapa tem a enfrentar, apresentamos abaixo a tabela 1 com o número de matrículas nessa etapa segundo a dependência administrativa, considerando um período que vai de 1991 a 2019. Aqui também fica mais nítida a importância do debate acerca da qualidade da educação do Ensino Médio, pois, se as necessidades de expansão se concentrassem somente no aspecto quantitativo, aquele que verificasse tais

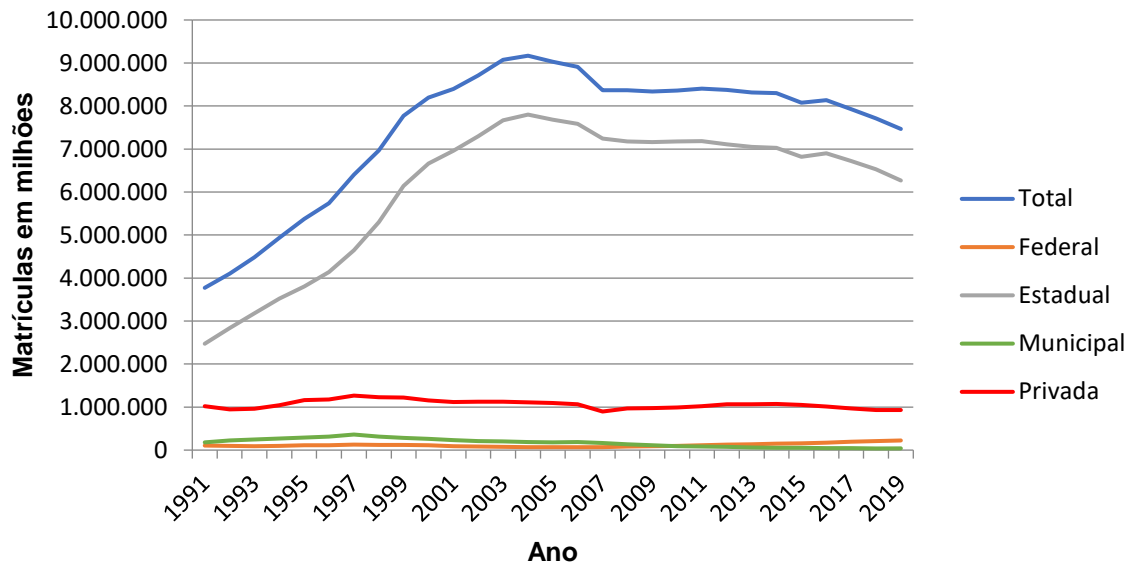
números seria capaz de afirmar que se tem avançado significativamente. Entretanto, nem só de matrículas são feitas as escolas e a educação em si.

**Tabela 1** - Série histórica de matrículas no Ensino Médio – Brasil - 1991-2019

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1992	4.104.643	98.687	2.836.676	223.855	945.425
1993	4.478.631	93.918	3.180.546	244.397	959.770
1994	4.932.552	100.007	3.522.970	267.803	1.041.772
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2003	9.072.942	74.244	7.667.713	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2005	9.031.302	68.651	7.682.995	182.067	1.097.589
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
2013	8.312.815	138.194	7.046.953	62.629	1.065.039
2014	8.301.380	146.733	7.027.197	56.560	1.070.890
2015	8.076.150	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902
2016	8.133.040	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	224.113	6.266.820	40.565	934.393

Fonte: INEP/MEC. Adaptado de Alves Neto (2014) e Costa (2013).

A exibição e a leitura desses dados são facilitadas quando feitas com auxílio de um gráfico de linhas com a série histórica aqui considerada. Através dessa ferramenta se tem melhor dimensão do quanto cada dependência administrativa contribui com esse movimento, e conseqüentemente quais algumas possíveis conseqüências dessa diferente distribuição da participação das diferentes dependências para o aumento da cobertura das matrículas no Ensino Médio brasileiro. Vejamos essa questão no gráfico a baixo.

**Gráfico 1 - Evolução das matrículas no Ensino Médio – Brasil - 1991-2019**

**Fonte:** INEP/MEC. Adaptado de Alves Neto (2014) e Costa (2013).

Como podemos perceber com a tabela e o Gráfico 1 exposto acima, o Ensino Médio no Brasil passou por uma significativa ampliação que se iniciou na década de 90. Em um período de dez anos essa etapa passa a atender mais que o dobro da quantidade atendida no final do século passado. Todavia, o movimento de matrículas segue em ritmo crescente até meados de 2005, período em que as matrículas se estabilizam na casa dos oito milhões, gerando assim questionamentos acerca do porquê de tal estagnação<sup>15</sup>. Considerando as diferenças administrativas percebemos que o ensino público, mais especificamente aquele ofertado pela esfera estadual, foi o que mais se expandiu no período considerado, exigindo destes sistemas uma busca constante por aprimoramento. Enquanto a rede federal se expande lentamente, a rede estadual atendia em 1991 pouco mais de dois milhões de estudantes, para em 2005 atender mais de sete milhões.

Em suma, a expansão da oferta na rede estadual é que permitiu a ampliação geral da etapa. Já a rede privada foi a que sofreu menor alteração em todo o período. Assim, o que essa tabela nos permite afirmar é que mesmo com uma série de dificuldades e retrocessos com o conjunto de mudanças sociais e das políticas públicas educacionais nas últimas décadas, o Brasil tem conseguido ampliar progressivamente o acesso ao direito à educação básica. Daí a importância de se questionar a forma com tem se dado esse acesso, uma vez que a oferta – que já foi

<sup>15</sup> Para maiores informações ver Silva (2019).

demanda central nesse debate – foi significativamente ampliada, embora não universalizada. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a taxa de escolarização do grupo etário dos 15 aos 17 anos era de 89,2%. Já a taxa ajustada de frequência líquida escolar ficou na marca dos 71,4%. Ou seja, além de não conseguir fazer com que todos os estudantes entre 15 e 17 anos frequentem a escola, entre aqueles que frequentam apenas 71,4% deles cursam as séries em idade adequada<sup>16</sup>.

Dessa forma, a expansão da oferta demonstrada através dos números não traz obrigatoriamente a igualdade no acesso ao direito da educação. Isso, pois, a trajetória escolar de um estudante é constantemente influenciada por fatores internos e externos à escola, como é possível compreender a partir das pesquisas citadas na introdução deste trabalho. Sobre os fatores externos à escola, é comum que estes fujam a percepção das provas e índices de larga escala. Assim sendo, pesquisas como a de Vicente (2014) permitem avançar nessa análise verificando como esses elementos podem influenciar na aprendizagem final do estudante em um contexto específico: o da rede estadual paranaense. No caso específico desse autor, pesquisando o Estado do Paraná, é possível compreender como o rendimento dos estudantes desse Estado na prova do ENEM está associado de alguma forma, às suas respectivas realidades socioeconômicas. Partindo dessa compreensão, é fundamental que para além das legislações, observemos as desigualdades educacionais brasileiras enquanto uma extensão da desigualdade social que permeia toda a história deste país. Não sendo, por exemplo, a obrigatoriedade, a única condição necessária à expansão do acesso ao direito à educação básica. Afinal, como alguns muitos estudos demonstram, a escola pode em muitos casos operar como reprodutora das desigualdades que estão para além de seus muros (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

No entanto, mesmo com limitações práticas, a obrigatoriedade do Ensino Médio juntamente com as etapas anteriores e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída no ano de 1996 (BRASIL, LDB. Lei nº 9394/96), são pontos de partida pertinentes para pontuarmos a necessidade de mudanças efetivas no Ensino Médio público. Afinal, tanto obrigatoriedade quanto uma Base Nacional Comum Curricular são elementos que já estavam contemplados na Lei nº

---

<sup>16</sup> Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados> > Acessado em 22 de outubro de 2020.

9394/96, a LDB/96. Ou seja, dois exemplos de mudanças que ocorreram apenas na teoria, estabelecidas em Lei, mas que enfrentam muitas dificuldades em sua aplicabilidade. Situação essa infelizmente comum aos direitos sociais<sup>17</sup>. Com isso, mesmo estando garantidas na carta magna da educação, a real efetivação da obrigatoriedade e a criação de uma BNCC enfrentaram diversos obstáculos (SILVA, NETO e VICENTE, 2015). A respeito da questão da obrigatoriedade especificamente, se tornou necessária a criação da Emenda Constitucional 59/2009 e posteriormente a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 que buscava justamente reforçar a necessidade de se cumprir com tal legislação. Silva (2019) aborda esse tema de forma mais aprofundada:

Ao compreender o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) confere-lhe o sentido de direito fundamental, mas, contraditoriamente, não lhe assegura a condição de ser etapa escolar obrigatória. A ampliação da obrigatoriedade escolar, posta pela EC nº 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos, justifica o estabelecido na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 quanto à universalização do atendimento em 85% para o final da vigência do Plano. (SILVA, 2019, pág. 7).

Em relação à implantação de uma Base Nacional Comum Curricular já prevista na Lei nº 9394/96, o movimento também se deu de forma complexa (SILVA, 2016; CORRÊA e MORGADO, 2018). Silva (2016) em um estudo acerca da criação de tal documento refaz um percurso histórico que se inicia no final da década de 90 com o Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998) que criam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a última etapa da educação básica. Posteriormente, esse movimento de construção de uma BNCC passa pelo Seminário Nacional do Ensino Médio (2003) que veio a culminar somente em 2012 na Resolução CNE/CEB nº 02, do mesmo ano, que criava então as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ou seja, esses são exemplos de legislações que são aprovadas, mas que se arrastam no tempo até sua efetiva implantação, ou nesse caso, até serem sobrepostas por outra legislação que versa sobre o mesmo tema. Mesmo com tais entraves, como demonstrado a partir dos dados, a educação de nível médio avançou no Brasil em termos de acesso. Com isso, novas questões foram postas as escolas públicas, afinal um grande número de jovens passou a demandar acesso a essa instituição.

Para que possamos entender de forma mais elaborada todo esse cenário complexo enfrentado pelo Ensino Médio público brasileiro, e mais do que isso,

---

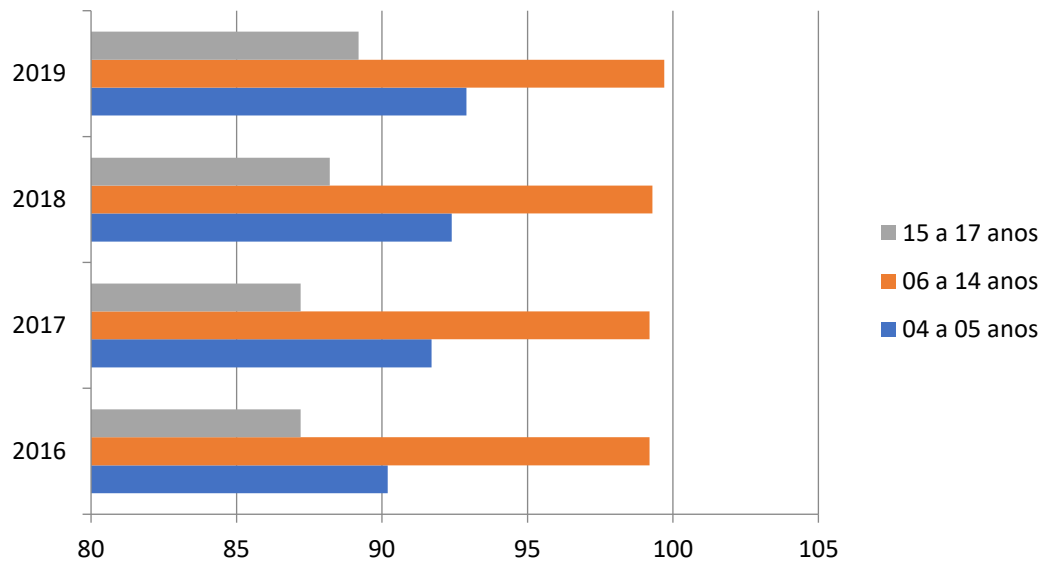
<sup>17</sup> Ver Bobbio (1992).

compreender o que de fato se espera dessa etapa, alguns dos princípios contidos no artigo 3º da LDB/96 podem nos ajudar a identificar algumas dessas questões. Esse artigo da referida legislação, busca definir sob quais princípios deve se estruturar a prática da educação pública brasileira. Assim, sendo, selecionamos os seguintes incisos que bem resumem o Artigo e dão uma noção geral desses princípios:

- Inciso I, que define: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.
- Inciso VII: “valorização do profissional da educação escolar”.
- Inciso IX: “garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, LDB. Lei nº 9394/96).

Quando analisados esses princípios contidos no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e que versam sobre “Os princípios e fins da Educação Nacional”, alguns dos problemas educacionais aqui citados se tornam ainda mais nítidos, uma vez que as condições em que se devem dar a educação pública se encontram bem estabelecidas na teoria, mas dificilmente são encontradas na realidade das escolas públicas brasileiras. No caso do simples acesso à escola, as taxas de escolarização segundo grupos de idade apresentada pelo INEP no documento informativo da PNAD Educacional de 2019, mostram que essa igualdade ainda não se fez plena. Segundo essa pesquisa, no caso dos adolescentes de 15 a 17, embora as taxas de escolarização venham aumentando com o passar dos anos, ainda há uma grande parcela desse grupo que não frequenta nenhum nível da educação básica. O Gráfico 2 abaixo apresenta esses dados em comparação com os demais grupos de idade que abarcam a educação básica.

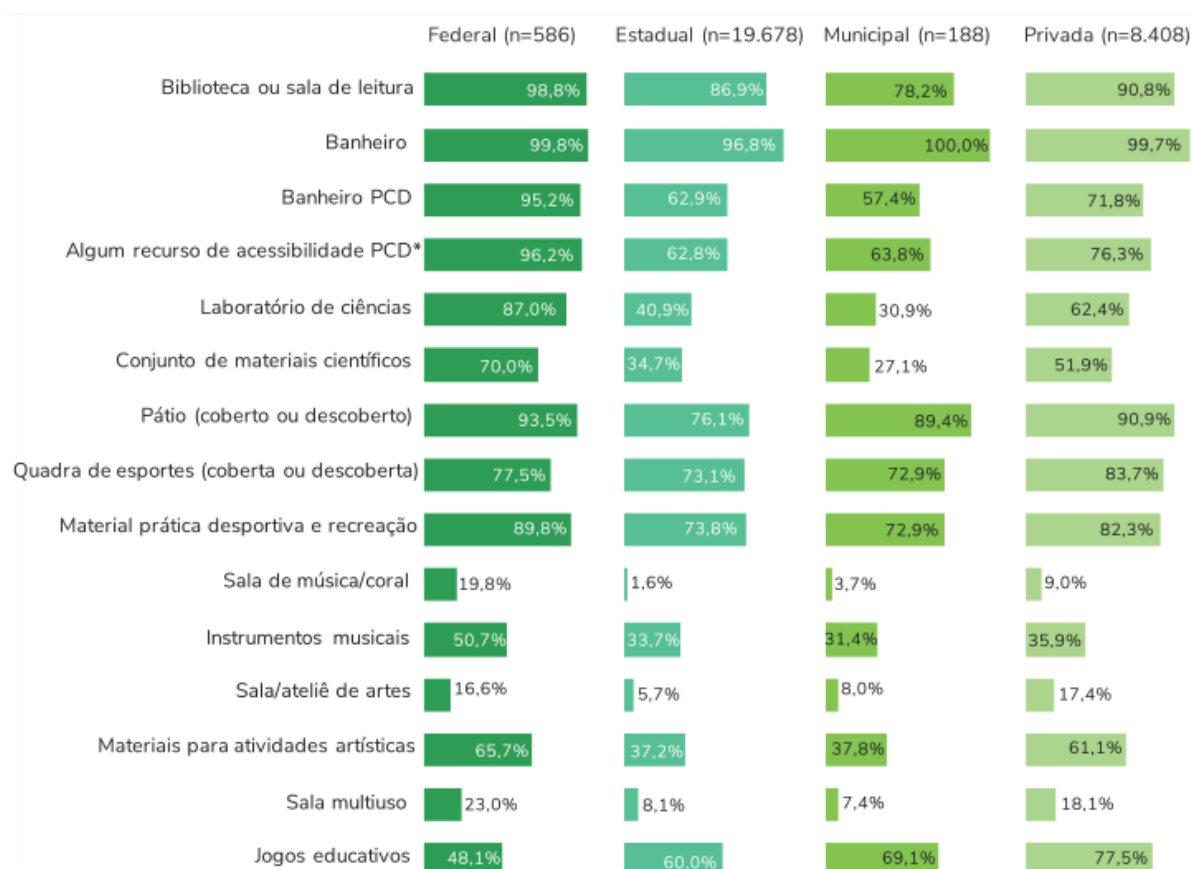
**Gráfico 2** - Taxa de escolarização segundo grupos de idade – Brasil 2018.



Fonte: INEP, MEC, 2018.

Como é possível perceber no gráfico acima, o Ensino Médio é a etapa que possui menor taxa de escolarização por grupo de idade adequado a frequência de cada série, quando comparado às demais etapas da educação básica. Enquanto o Ensino Fundamental é o nível que alcança quase os 100% de taxas de escolarização, o Ensino Médio brasileiro possui um índice de 89,2%. Vale lembrar que como dito anteriormente uma parcela significativa dessa proporção ainda se encontra no ensino fundamental, incrementando assim as taxas de distorção idade série dos sistemas estaduais.

Para além da oferta e do acesso, outro ponto que deve ser observado e que trata mais diretamente da igualdade de condições, diz respeito à estrutura física das escolas que ofertam o Ensino Médio no país. De acordo com dados presentes no “Resumo Técnico do Censo da Educação Básica” de 2019, há uma significativa diferença no que tange a estrutura dessas escolas. Na figura 1 apresentamos um gráfico retirado deste documento do INEP e que bem explicita a questão através da comparação entre dependências.

**Figura 1 - Infraestrutura disponível nas escolas de Ensino Médio – Brasil 2018.**

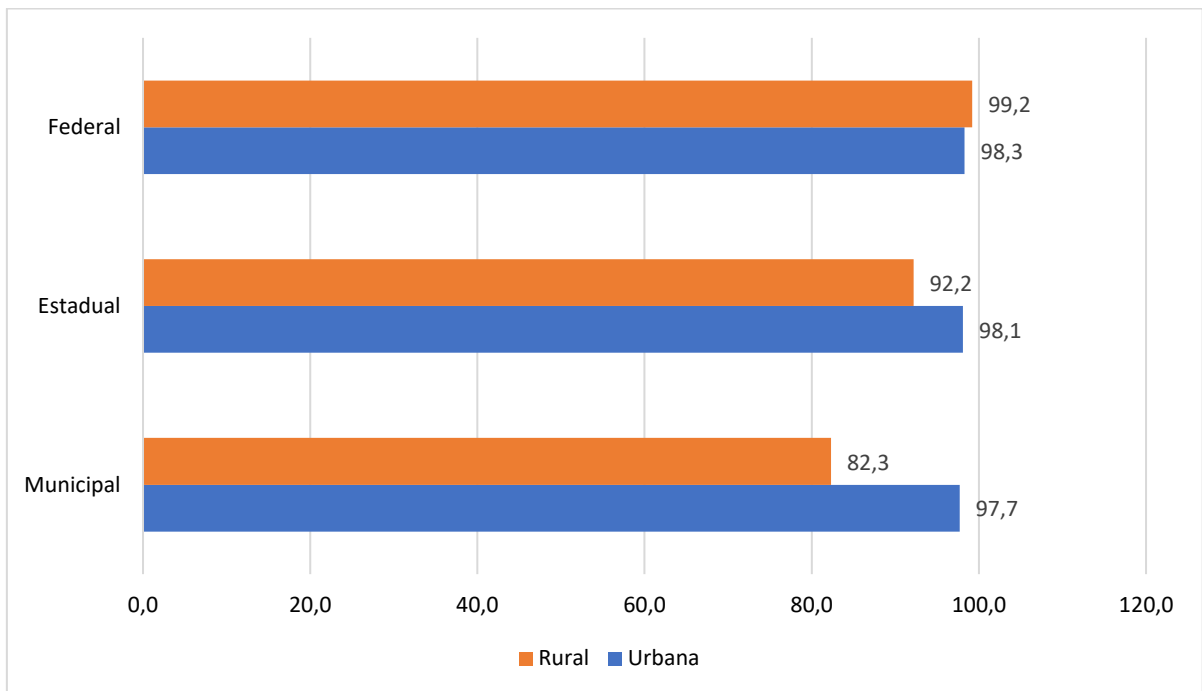
Fonte: INEP, MEC, 2019.

Os dados apresentados na Figura 1 corroboram com a ideia de que algumas definições teóricas estabelecidas no âmbito da política e da legislação, ainda se encontram distantes de sua efetivação prática. Condições que se colocam como básicas ao atendimento dos adolescentes e a oferta de uma educação de qualidade – como biblioteca, internet banda larga e Laboratório de Ciências – ainda são apenas promessas em muitas escolas públicas brasileiras. Como a maior proporção das matrículas do Ensino Médio se situa na rede estadual, é preocupante perceber que menos da metade dessas escolas possuem laboratório de Ciências e um quarto delas não contam com quadra de esportes. Contrastar esses dados com os das instituições privadas também engendra algumas questões pertinentes às desigualdades sociais e educacionais.

Seguindo nesta análise que considera de um lado princípios e do outra realidade, vejamos agora o Inciso VII que trata da “valorização do profissional da educação escolar”. Nesse caso, apresentarei na sequência dois indicadores:

“Percentual de Funções Docentes com curso superior” e “Remuneração média dos docentes”. Em relação ao primeiro indicador, segue abaixo o Gráfico 3 com os percentuais acerca da escola pública de Ensino Médio no Brasil no ano de 2019.

**Gráfico 3** - Percentual de docentes com curso superior por dependência– Brasil 2019.



Fonte: INEP, MEC, 2019

Considerando a divisão entre escolas urbanas e rurais, e mais, a responsabilidade administrativa de cada ente federado frente a essas escolas, o gráfico acima demonstra que ainda há melhorias a se buscar no que se refere à formação profissional dos professores de Ensino Médio.<sup>18</sup> Embora na média, os índices estejam acima daqueles encontrados nas demais etapas da educação básica, em alguns casos essa questão ainda é preocupante. Como, por exemplo, nas escolas municipais da área rural que atendem turmas de Ensino Médio, mesmo sendo minorias na proporção total, nessas escolas apenas 82% dos professores que atuam na etapa, possuem Ensino Superior completo. Nesse quesito os melhores índices são encontrados nas escolas federais sendo que, essas são responsáveis pela oferta de apenas 2% do Ensino Médio no País<sup>19</sup>. (INEP, MEC, 2018).

<sup>18</sup> Essa necessidade é expressa na Meta 15 do PNE (2014-2024).

<sup>19</sup> A própria Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) define a oferta dos anos finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio como tarefa das unidades federativas.

Junto a esses dados, podemos considerar e analisar também a remuneração média dos docentes no Brasil no ano de 2014. Mesmo sendo impossível uma análise separada acerca do Ensino Médio nesse aspecto, algumas noções gerais podem ser depreendidas a partir dos dados que se seguem na tabela 2<sup>20</sup>.

**Tabela 2** - Remuneração Média dos Docentes por dependência administrativa – Brasil 2014.

<b>Rede</b>	<b>Rendimento Médio</b>
Municipal	3.408,91
Estadual	3.572,71
Federal	7788,77

**Fonte:** INEP, MEC, 2014.

Analisando a tabela 2 de forma isolada, nosso leitor pode ser conduzido à ideia de que os professores da Educação Básica no Brasil são bem remunerados, especialmente aqueles que atuam na rede Federal. Entretanto, como já dito anteriormente, a rede Federal responde por apenas 2% da Educação Básica como um todo. Em outras palavras, é uma pequena parcela de professores da educação pública brasileira que recebem o valor indicado no último item da tabela. Como as matrículas do Ensino Médio estão concentradas na esfera estadual, esse valor deve ser considerado como aquele que mais se aproxima da realidade. Outro fator que nos conduz a percepção de baixa remuneração aos professores, são os seus rendimentos comparados à média das demais profissões que exigem mesmo nível de formação. De acordo com o Observatório do PNE<sup>21</sup> o professor brasileiro da rede básica pública tende a obter rendimentos que representam em média 71,7% da média das demais profissões com o mesmo nível de formação. Ou seja, mesmo estudando a mesma quantidade e em alguns casos mais que outras ocupações, o professor das redes estaduais de ensino ainda não possui salário condizente, mais um indício de que a propagada valorização do profissional da educação escolar contida na Constituição Federal de 1988 ainda não se efetivou de forma plena na realidade educacional de todo o Brasil.

<sup>20</sup> Consideramos aqui somente aqueles docentes que possuem Ensino Superior completo. Tendo como base a remuneração média padronizada para 40 horas semanais (INEP, MEC, 2014).

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/17-valorizacao-professor/indicadores/rendimento-medio-dos-professores-de-educacao-basica-em-relacao-ao-rendimento-medio-dos-demais-profissionais-com-mesma-escolaridade/#indicadores>> Acesso em 27 de abril de 2020.

Ainda sobre ao artigo 3º da Lei nº 9.394/96 (LDB) tratemos agora do Inciso IX que versa sobre a “garantia de padrão de qualidade” fator de extrema importância quando pensamos em que condições o direito à educação se efetiva no Ensino Médio. Como abordado na introdução desse trabalho, o aspecto da qualidade é problemático tanto em sua formulação teórica quanto em sua execução prática. O termo abarca em si uma infinidade de significados, interpretações e no caso da educação, diferentes concepções de ser humano e sociedade. Assim, devido à própria natureza do fenômeno educativo a elaboração de medidas e procedimentos de avaliação desse quesito será sempre objeto de limitações e também divergências. Por mais que sejam muitas as críticas a esse índice, é nele que os governantes tem se amparado na hora de elaborarem políticas educacionais. Dessa forma, feitas tais ressalvas vale analisar os números que esse índice tem produzido e como ele se relaciona com algumas questões aqui tratadas (ALVES e SOARES, 2013; ALMEIDA, DALBEN e FREITAS, 2013).

A título de contextualização, o IDEB é um índice criado e medido pelo INEP com vistas a acompanhar o desempenho da educação básica brasileira e é medido com a junção de dois indicadores. Primeiro, os resultados dos estudantes no SAEB<sup>22</sup>, e segundo, os números relativos às taxas de aprovação em cada escola e etapa. Sendo esse último indicador medido por meio do Censo Escolar. As notas obtidas no SAEB variam em uma escala de 0 a 10 e as taxas de aprovação em uma escala de 0 a 100<sup>23</sup>. Tendo essas informações, analisemos a tabela 3 com o IDEB obtido pelo Ensino Médio brasileiro nos últimos anos, dessa vez em comparação com a rede privada que juntas são aquelas que mais atendem na etapa. Na sequência apresento também um gráfico de linhas com essas informações.

**Tabela 3 - IDEB no Ensino Médio por dependência - Brasil 2005 - 2019**

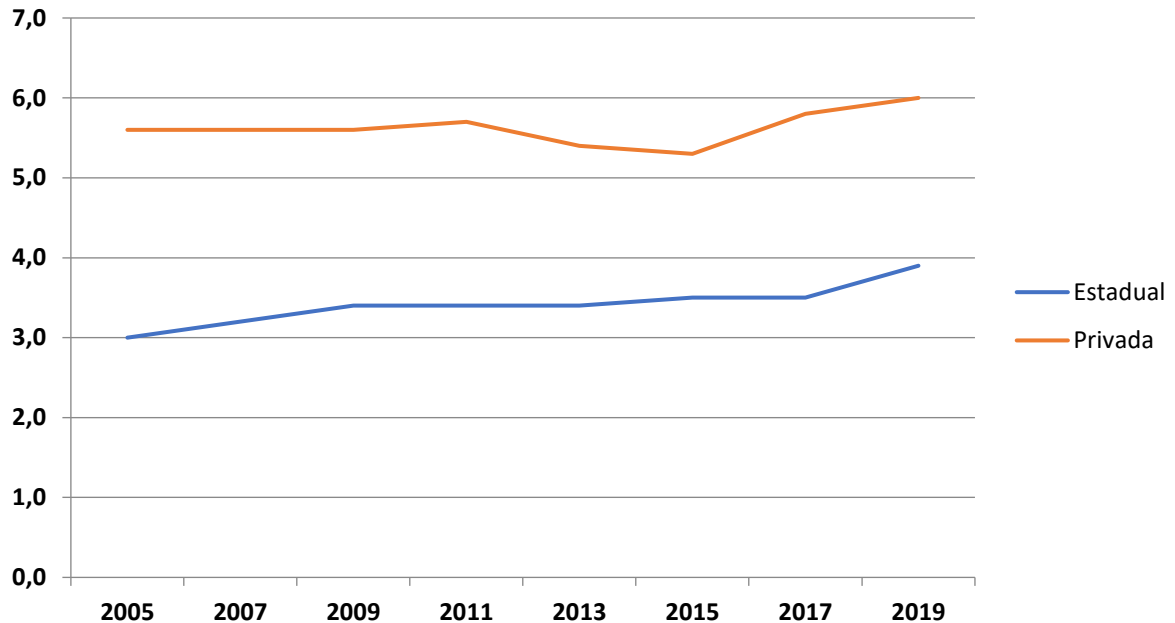
<b>Rede</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0

Fonte: INEP, MEC, 2019.

<sup>22</sup> Nessas avaliações são medidos apenas os conhecimentos dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>23</sup> Para mais informações gerais acerca do IDEB acessar:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaI\\_ideb/press-kit/2017/press-kit\\_ideb2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/press-kit/2017/press-kit_ideb2017.pdf)>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

**Gráfico 4 - IDEB no Ensino Médio por dependência - Brasil 2005 - 2019**

Fonte: INEP, MEC, 2019.

O que a Tabela 3 e o Gráfico 4 nos ajudam a compreender é a persistente desigualdade com a qual o Ensino Médio é ofertado na rede pública quando comparado à rede privada. Considerando as notas do IDEB de 2005 até 2019 as notas obtidas pelas escolas privadas embora não alcancem evolução significativa, ainda assim se colocam como superiores àquelas obtidas pela rede pública. Um exemplo é que a meta de 5,0 estabelecida para a rede pública, já é obtida pela rede privada desde 2005. Muito embora não se trate aqui de comparar essas duas modalidades de educação, as diferenças devem ser levadas em consideração. Ainda segundo a Tabela 3, de modo geral o IDEB do Ensino Médio brasileiro é baixo, indicando um rendimento ainda longe do considerado adequado. Segundo o Plano Nacional de Educação, essa etapa deveria atingir em 2019 a meta de nota 5,0 objetivo não realizado<sup>24</sup>. Pois, nesse ano a média geral do Ensino Médio brasileiro foi de 3,9.<sup>25</sup> Consideremos agora os resultados apresentados em cada estado da União. Esses dados constam na Tabela 4.

<sup>24</sup> Disponível em: < <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metad/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/indicadores/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb-ensino-medio/#indicadores>>. Acesso em 28 de abril de 2020.

<sup>25</sup> Para uma melhor compreensão dos valores do IDEB ver (SOARES, 2011).

**Tabela 4** - Série histórica do IDEB da educação básica pública no Brasil por Estado da União 2005 – 2019

<b>Estado</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
Acre	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.7
Alagoas	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	3.3	3.6
Amapá	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9	3.1	3.0	3.2
Amazonas	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	3.3	3.4
Bahia	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	3.2
Ceará	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3	3.4	3.8	4.2
Distrito Federal	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	4.0
Espírito Santo	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.6
Goiás	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	4.7
Maranhão	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8	3.1	3.4	3.7
Mato Grosso	2.6	3.0	2.9	3.1	2.7	3.0	3.2	3.4
Mato G do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	4.1
Minas Gerais	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	4.0
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	2.8	3.2
Paraíba	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	3.6
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.7	4.4
Pernambuco	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	3.9	4.0	4.4
Piauí	2.3	2.5	2.7	2.9	3.0	3.2	3.3	3.7
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	3.5
Rio G. do Norte	2.6	2.6	2.8	2.8	2.7	2.8	2.9	3.2
Rio G. do Sul	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	4.0
Rondônia	3.0	3.1	3.7	3.3	3.4	3.3	3.8	4.0
Roraima	3.2	3.1	3.5	3.5	3.2	3.4	3.3	3.5
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.8
São Paulo	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	4.3
Sergipe	2.8	2.6	2.9	2.9	2.8	2.6	3.1	3.3
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	3.7	3.9

Fonte: INEP, MEC, 2019.

A Tabela 4 é bem elucidativa quando o objetivo é verificar a existência ou não de certo padrão de qualidade – mesmo que no caso do IDEB seja um padrão bem específico e limitado, o que enseja o pensamento de que quanto mais fatores forem considerados, maior será a desigualdade encontrada – no Ensino Médio público brasileiro. Por mais que as médias em geral não possuam distâncias muito significativas, o nível dessa média chama a atenção. Em 2019 os índices mais baixos são aqueles encontrados no Amapá, Bahia, Pará e também no Rio Grande do Norte. Nesses três estados as notas não ultrapassam os 3,2. As maiores notas são as referentes aos Estados de Goiás e Espírito Santo 4,7. Esses números são

baixos tanto se relacionado à meta do PNE (2014-2024) quanto se comparado ao IDEB das outras etapas da educação básica. Na Tabela 5 que segue efetuo essa comparação.

**Tabela 5** - Série histórica do IDEB da educação básica pública no Brasil 2005 – 2019.

<b>Etapa</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
<b>Fund.- Anos Iniciais</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7
<b>Fund.- Anos Finais</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6
<b>Ensino Médio</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9

Fonte: INEP, MEC, 2019.

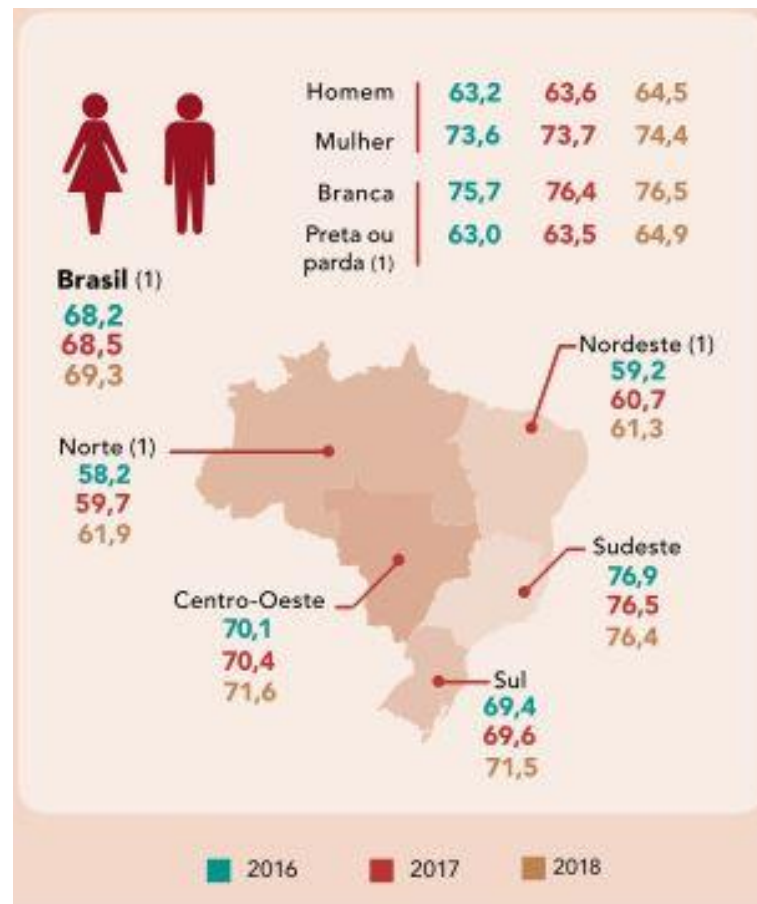
A tendência geral encontrada na tabela acima é a de queda nas notas do IDEB de acordo com o avanço das etapas da educação básica pública. Assim, se a média mais alta é encontrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mais baixa fica por conta do Ensino Médio. Esses dados apenas corroboram a complicada situação do Ensino Médio público que aqui descrevemos. Embora em todos os níveis tenham se detectado avanço durante os anos, o menor progresso é também o do Ensino Médio. Esse cenário é profícuo em problema de pesquisa. Afinal, podemos nos questionar do porque da redução das notas com o avançar das etapas? Como tem sido tratada a transição de um sistema para o outro? Até que ponto bons desempenhos em uma etapa pode garantir bons resultados na etapa seguinte? Estariam os estudantes chegando ao Ensino Médio sem os conhecimentos necessários ao bom aproveitamento dessa etapa? Ou será o Ensino Médio a modalidade que menos agrega na trajetória dos estudantes? Todas essas são questões que ainda necessitam de pesquisas para serem mais bem exploradas.

Nesse sentido, os dados apresentados acima, tanto do IDEB por Estado, quanto na comparação entre níveis de ensino e dependência administrativa, é possível concluir que a defendida “garantia do padrão de qualidade” contida no Artigo 3º da Lei nº 9.394/96 (LDB) é mais um exemplo das determinações legais que não alcançam respaldo na realidade educacional brasileira. Isso mesmo quando considerado um índice que considera poucos aspectos da prática educacional, como o IDEB. Dito de outra forma, em relação ao Ensino Médio no Brasil, é possível identificar um grande descompasso entre aquilo que é instituído em lei e aquilo que se vê na prática. Podemos até mesmo afirmar que essa etapa é aquela que mais se encontra distante de efetivar todas as determinações já contidas em Lei. Tal

condição se configura há muito tempo como um grande obstáculo ao avanço da oferta e também da qualidade dessa etapa da educação, o que impede que tenhamos no Ensino Médio Público brasileiro um acesso universal e pleno ao direito à educação básica.

O que se busca aqui afirmar é que o aumento do número de matrículas no Ensino Médio tornou ainda mais urgente a resolução de problemas antigos enfrentados pelas escolas brasileiras. A própria obrigatoriedade em si, não garante, por exemplo, a universalização, visto que “o processo de expansão das matrículas está reproduzindo a desigualdade regional, de gênero de cor/raça e da modalidade de ensino: médio regular, profissional ou educação de jovens e adultos” (KRAWCZIK, 2009, p. 09). Uma dessas diferenças pode ser comprovada a partir de dados da PNAD 2019. Nessa pesquisa é possível verificar certa diferença no acesso a etapa do Ensino Médio, quando consideradas questões de gênero e raça, e também as diferentes regiões do país. A figura e apresentada a seguir nos permite analisar esse aspecto de forma mais detalhada.

**Figura 2** - Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões – Brasil.



Fonte: PNAD, IBGE, 2018.

Observando a figura acima, podemos ter uma noção mais precisa acerca das dificuldades que alguns grupos encontram no acesso à escola pública de nível médio, afinal a taxa de frequência escolar varia em até dez pontos percentuais entre esses grupos. Dessa forma, em 2018 a taxa para mulheres era de 74,4% e entre os homens de 64,5%. Essa distância é ampliada, quando se considera a raça dos jovens. Pois, entre pessoas que se declaram de cor branca, a taxa de frequência atinge em 2018 a marca de 76,5%. Por outro lado, entre as pessoas de cor preta, a porcentagem no mesmo ano era de 64,9%. Seguindo essa tendência, podemos imaginar que esse número entre os homens de pele preta seja ainda menor que as médias aqui apresentadas. Ainda a respeito dos dados contidos na Figura 2 a diferença das taxas de matrícula segundo as regiões do país, também se coloca como um forte indicativo da desigualdade, na oferta e no acesso ao Ensino Médio. Pois, como se vê, no ano de 2018 a taxa de frequência na região Centro-oeste

chega a 70,1% enquanto na região norte fica em 58,2%. Dessa forma, fica evidente que as políticas educacionais brasileiras direcionadas ao Ensino Médio precisam considerar essas desigualdades, e que em alguns casos políticas de caráter afirmativo podem vir a serem necessárias para que avancemos em termos de igualdade, primeiro no acesso e depois na qualidade.

Elencadas algumas das características estruturais do Ensino Médio brasileiro, em especial aquele ofertado pela rede pública de ensino, faz-se importante apresentarmos um panorama histórico acerca do Ensino Médio no Brasil, organizando assim um conhecimento em torno dos diversos caminhos e percalços pelos quais foi submetida esta etapa. Essa perspectiva nos ajuda a elucidar a ideia de direitos sociais enquanto construção social. Com isso pensamos neste trabalho o Ensino Médio enquanto um direito social que acaba se tornando objeto de constante disputa social, tal como tratado por Bobbio (1992) em relação aos direitos sociais de forma ampliada. Além disso, essa retomada histórica ajuda na compreensão das escolhas que conduziram a etapa a seu atual estado.

A respeito dessa disputa acerca da trajetória das políticas educacionais, e dos debates que permeiam esse setor, podemos afirmar que este se dá em grande medida com base na dicotomia formação geral e formação profissional. Entretanto, como Alves Neto (2014) aponta em seu estudo, ao adotar a noção de dicotomia, não se advoga com isso a impossibilidade de que ambas sejam aplicadas de modo concomitante. Muito menos que seria este o único olhar possível sob tal objeto. Ao contrário, o que veremos é a coexistência práticas entre essas duas diferentes concepções – formando assim arranjos que vão além de tal dualidade – tanto reais, e por isso conceitualizadas na noção de dualidade estrutural<sup>26</sup>. Kuenzer (2009) nos dá indícios do porque o Ensino Médio e as discussões em torno deste tema adquiriram esse caráter dual ao logo da história:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2009, p. 13).

---

<sup>26</sup> Para uma leitura crítica acerca da noção de “dualidade estrutural” ver Neto (2014).

Essa citação elucida melhor o que tratamos como a existência de uma espécie de estrutura conceitual na qual se dão os diversos embates teóricos acerca dos rumos da educação. Embora concebida de forma polarizada, essa estrutura possui uma dinâmica interna própria, tornando essa polarização mais acentuada ou não, a depender do contexto social, político e econômico de determinado período. Desse modo, todas as políticas educacionais e mesmo grande parte dos documentos produzidos pelos organismos internacionais na segunda metade do século XX pautaram-se nesse debate para formularem suas análises e propostas. Nesse sentido, é possível identificar quais políticas e quais movimentos aproximam o Ensino Médio de se efetivar enquanto um direito universal acessado de forma igualitária e quais documentos o distanciam desse ideal.

A respeito da dualidade em si, essa se manifesta mais nitidamente na existência de duas ofertas distintas de nível médio. Alves Neto (2014) sintetiza essa questão da seguinte forma:

Historicamente, as pesquisas costumam apontar que o sistema educacional brasileiro esteve cindido em dois polos: de um lado, um ensino propedêutico, geral, livre, voltado para a construção de uma elite, de dirigentes, por isso, uma educação voltada para as humanidades, o conhecimento pelo conhecimento; do outro lado, um ensino profissionalizante, instrumental, voltado para atividades práticas e relacionado ao trabalho, com o objetivo de preparar trabalhadores para realizar bem suas ocupações na indústria que crescia (ALVES NETO, Henrique Fernandes, 2014, p.15).

Em função dessa divisão podemos identificar alguns exemplos de tentativas de mudanças organizacionais e até mesmo curriculares que apregoavam a superação dessa dualidade, mas que na prática não obtiveram sucesso, como é o caso da Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (Lei nº 4024, aprovada em 20 de Dezembro de 1961) que embora tenha realizado a até então inédita tarefa de integração do sistema educacional, criando a equivalência entre os cursos profissionalizantes e o ensino propedêutico de formação mais geral, não foi capaz de eliminar de fato a dualidade, que continuou a persistir por meio da oferta de dois ensinos para dois públicos distintos. Característica essa que permite concluir que nesse período o acesso ao direito à educação ainda se dava de forma muito desigual.

Dentro de três anos, o cenário político que permitiu esse pequeno avanço, foi abruptamente substituído por uma conjuntura totalmente adversa ao desenvolvimento de uma educação de formação humana mais integral, assim deu

lugar a Ditadura Civil Militar desencadeada em abril de 1964. As mudanças decorrentes desse processo afetaram inevitavelmente a esfera da educação pública. De forma mais específica, podemos afirmar que os grupos de interesse que encabeçavam as políticas educacionais do período ditatorial, buscaram a partir de uma “visão utilitarista, sob inspiração da teoria do capital humano” implementarem políticas educacionais que atendessem suas demandas: “estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). Esse mesmo autor aponta para a importância da influência dos valores cristãos para a conformação do pensamento que norteava as políticas educacionais nesta época.

Esse redirecionamento nos matizes da Educação Pública indicou de maneira muito evidente por qual caminho optou o governo militar no que tange ao modelo educacional que buscava impor e conseqüentemente o modelo de indivíduo que se pretendia formar a partir das práticas escolares. Óbvio que essa escolha feita à época não passa unicamente por objetivos de caráter cultural, mas também econômicos, embora seja difícil precisar quando um ou outro são considerados em sua singularidade. Desse modo, muitas das mudanças efetuadas após 1964, demonstram que “a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). Esse período aqui relatado pode ser interpretado como um daqueles momentos em que o direito ao acesso a uma educação pública universal e de qualidade sofreu grandes ataques.

No que se refere puramente ao Ensino Médio, a mudança mais pontual ocorreu no ano de 1971 a partir da Lei nº 5692/71 e que a despeito de ser tratada como uma reforma, mais uma vez, obteve poucos avanços significativos. Aliás, avanços significativos não parecia ser o escopo da proposta, sendo esta muitas vezes encarada como uma medida de contenção da demanda por ensino superior. Essa tentativa buscou fazer com que o Ensino Médio passasse a possuir o caráter de terminalidade. A pretensão era a de que a formação profissional adquirida nessa etapa satisfizesse as necessidades e desejos de formação de uma parcela da juventude, notadamente aquela pertencente às classes trabalhadoras. As mudanças mais importantes do ponto de vista da organização dos cursos ocorrem com a criação do 1º e 2º Grau e também pelo fato do ensino de 2º Grau se tornar

obrigatoriamente profissionalizante. Em paralelo a esse processo ocorreram mais dois outros movimentos que se mostram importante não somente a essa contextualização, mas ao debate da implementação dos direitos sociais como um todo, a saber: resistências da burocracia falta de recursos humanos e materiais. Em paralelo à falta de recursos, neste período houve também um aumento significativo do número de alunos matriculados no Ensino Médio (SPOSITO, 1984; KRAWCZIK e SILVA, 2017).

A exposição de alguns desses detalhes é interessante para que possamos posteriormente visualizar quais os desafios ainda persistem no Sistema Educacional Brasileiro, mesmo passado mais de meio século. A falta de recursos humanos e materiais citados por Nascimento (2007) são, por exemplo, elementos sempre presentes na história da Educação Pública Brasileira. Em que pese às diversas reformas já realizada nesse ínterim, nenhuma dessas sequer ousou promover um conjunto de esforços que se faça realmente capaz de viabilizar tais melhorias.

Se a LDB de 1961 foi logo sobreposta por outras determinações devido a conjunturas políticas, a Lei nº 5692/71 foi revista não por tais fatores, mas sim por ineficiência e inadequação, tal qual a própria aplicabilidade da ideia de se generalizar o ensino profissionalizante a nível médio. Anseio esse totalmente incompatível com a realidade educacional do país à época. O documento encarregado de formalizar essas mudanças foi o Parecer nº 45/72 que reestabeleceu a dualidade mais uma vez a nível formal. Nos anos que se seguiram o roteiro não foi muito diferente do que se viu até então. Com o intuito de promover mudanças no sistema educacional, visando uma reorganização, redirecionamento e atualização do mesmo, surgiram o Parecer 76 que data do ano de 1975 e tinha como missão por fim a confusão gerada pela Lei nº 5692/71, ou seja, a ideia de que toda escola de Ensino Médio deveria tornar-se uma escola técnica. De certa forma, podemos afirmar aqui, que essa mudança assim como tantas outras se deu mais na esfera teórica do que prática, isso, pois, a ideia que norteava essa proposta era a de que a educação teria como fim a formação de jovens com um conjunto básico de características que os permitissem uma posterior inserção em alguma atividade produtiva, e não mais uma formação que garantisse a capacitação a uma profissão específica. Ou seja, a mudança soa como uma adequação necessária da Lei à realidade brasileira. Este parecer, contudo, faz com que retornemos ao modelo educacional vigente até 1971, amparado fundamentalmente na dualidade estrutural.

Outra proposta com esse caráter, de mudança jurídica e que pouco transforma a realidade material das escolas, veio com a Lei nº 7044/82, ou seja, instituída ainda no governo militar ditatorial. Tal legislação promoveu em tese duas mudanças. A primeira pôs fim à já citada obrigatoriedade do ensino profissionalizante. A segunda fez retornar ao sistema educacional brasileiro a concepção de uma escola dualista. (NASCIMENTO, 2007, p. 84). Cabe destacar que o debate acerca da existência ou não da dualidade nas escolas públicas nesse período é repleta de divergências. Afinal, a própria profissionalização compulsória poderia atuar no sentido de dualidade quando as condições de oferta não se faziam adequadas em todas as escolas públicas.

Esse panorama observado durante a Ditadura Militar (1964 - 1988) embora se baseasse em uma ideia de educação e mundo bem peculiar, é praticamente o mesmo que sempre ditou a tônica das políticas educacionais brasileiras, ou seja, a elaboração e instituição de legislações que pouco dialogam com a realidade nacional. O agravante desse período foi uma maior tendência à adesão do discurso da teoria do capital humano, ideia que afeta em especial o Ensino Médio, isso pela posição peculiar que essa etapa ocupa na organização da escolaridade. Essa condição de descompasso entre teoria e prática, entre direito propagado e direito efetivado (BOBBIO, 1992) se aplica também a dualidade estrutural, que, embora, superada por algumas legislações como a Lei nº 5692/71 nunca foi de fato abolida.

Uma vez findada a Ditadura Militar e levado a cabo o processo de redemocratização das instituições, abriu-se então um novo campo de possibilidades no que tange a Educação Pública. O próprio movimento de formulação da Constituição Federal (1988) é um exemplo dos avanços na ampliação do debate e da participação popular e do crescimento da ideia de educação como um direito. Vale ressaltar que para que esta participação se converta em poder de transformação é necessária ainda uma série de elementos e confluências que não se fizeram presentes no período. Daí a importância de considerarmos os avanços, mas sempre com ressalvas ao alcance dos mesmos, isso muito em função do jogo de forças atuantes em cada período.

Além do cenário político, o período pós Ditadura Militar, é marcado também por mudanças no campo econômico e produtivo, e como bem se sabe, estes interferem inevitavelmente no universo educacional, fazendo surgirem uma infinidade de perspectivas e propostas visando mudanças e adequações nessa área.

A respeito dessas mudanças, Nascimento (2007) descreve-nos de maneira mais sintetizada esse contexto:

O início da década de 1990 marcou a introdução de mudanças estruturais no Brasil, com vistas à inserção do país na economia mundial, de acordo com o modelo implementado em alguns países europeus, principalmente na Inglaterra. O processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da produção provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Essas mudanças, submetidas a desejos externos não faziam do período um campo fértil as mudanças estruturais na educação e que produzissem ampliação do acesso e na qualidade. Muitas dessas propostas apenas encontraram condições institucionais à sua aplicabilidade, devido aos avanços obtidos com a Constituição Federal (1988). Contudo, se por um lado, a inserção do Brasil em um novo modelo econômico global não garantia as condições de mudança, por outro, elas delineavam os caminhos a ser seguido pelo país, caminho esse indicado especialmente pelos organismos internacionais. O exemplo maior desse direcionamento é a LDB de 1996, que mesmo sendo instituída após longos debates e contendo relevantes avanços que envolveram grande parte da sociedade, não foi capaz de contemplar diversas demandas apresentadas pelos educadores.

Dessa maneira, para melhor compreendermos a situação do país e conseqüentemente de nosso sistema educacional na década de 90, e mais, as mudanças que neste se deram, é imprescindível antes a compreensão do papel e também dos interesses desses organismos internacionais como, por exemplo: UNESCO; CEPAL e Banco Mundial. De forma geral, podemos dizer que o objetivo desses organismos é encontrar medidas de redução da pobreza para que esta não venha a se tornar um empecilho ao desenvolvimento sustentável dos países, especialmente aqueles em vias de desenvolvimento. Simplificando, as ideias que norteiam os trabalhos desses organismos em relação à educação, caminham no sentido de possibilitar a reprodução do sistema capitalista de forma a evitar que este entre em colapso devido às desigualdades que o mesmo produz.

Naquele período, na década de 90, a ideia hegemônica nesses organismos era a de que o Neoliberalismo seria o sistema econômico e social ideal a realização deste intento. Desse modo, uma vez que o país buscou – ao menos no plano discursivo – se reestruturar para adentrar na economia globalizada, se fez imperativo que aderisse às diretrizes propostas por esses organismos para os

países periféricos. As diretivas educacionais impostas ao Brasil e demais países, caminharam no sentido de uma:

[...] redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Tendo essa conjuntura como pano de fundo, ficamos mais próximos de um entendimento acerca do caráter das mudanças efetuadas no Sistema Educacional brasileiro no final do século passado, em especial, transformações ocorridas no Ensino Médio. Dessas, a principal ocorreu com a instituição da educação pública enquanto direito e gratuidade desta etapa. Essa situação, juntamente com outros condicionantes – como a ampliação da universalidade do ensino fundamental – fez com que as taxas de matrícula no Ensino Médio tivessem um expressivo avanço nos anos seguintes.

Com esse aumento da demanda, surgem naturalmente obstáculos e dificuldades a serem superadas não apenas pela etapa em questão, mas pela sociedade como um todo. A principal delas ainda é a velha dualidade estrutural, que continua a permear os debates e as políticas educacionais. Pois, essa estrutura acaba por refletir certa organização social mais ampla pautada na desigualdade do acesso aos direitos sociais. Desigualdade essa que no caso brasileiro se mostra cada vez mais cruel e ativa nos processos educacionais.

Assim, os princípios educacionais ligados à teoria do capital humano, as diretrizes dos organismos internacionais, assim como a dualidade estrutural são elementos que norteiam o debate e as reformas na segunda metade do século XX. Todo esse arcabouço ainda pauta as discussões e divergências no campo educacional. É o que veremos quando reaparece no debate público a já citada e controversa proposta de reforma do Ensino Médio, sintetizada na antes Medida Provisória 746 de 2016, hoje Lei nº 13415/17 e que bem expressa as ideias contidas na Teoria do capital Humano.

Em síntese, em nosso país, a teoria do Capital Humano vem desde as décadas finais do século passado ditando os rumos dos currículos, dos investimentos e da educação de forma geral. Porém, mais do que isso, essa corrente tem direcionado de certa forma o destino das sociedades. Para Frigotto (2005) as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências tem servido de suporte ideológico para a dissimulação da relação de exploração existente nas relações de trabalho que se efetivam por meio do sistema capitalista. Dissimulação pelo fato de esta conseguir justamente mitigar tal exploração, transmitindo a representação de uma relação entre iguais.

Nesse texto que data de 2005 Frigotto busca destrinchar a relação entre sociedade capitalista, sistema produtivo e educação. Abordando a questão desde um ponto de vista filosófico, passando por problemas sociais da época em que o artigo é escrito o autor tece uma crítica à assimilação imediatista entre educação/currículo de Nível Médio e mercado de trabalho elaborado pela Teoria do Capital Humano. Em outras palavras o autor aponta os limites das teorias derivadas da noção de capital humano, indicando que a educação enquanto direito subjetivo deve estar pautada por questões sociais mais amplas e que vão além das necessidades momentâneas do capital e do sistema produtivo.

Em outro texto do mesmo autor intitulado “A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas” o pesquisador revisita seu livro lançado em 1984 e que tinha como principal objetivo desvelar as ligações entre relações econômicas, o sistema produtivo e a educação pública. Dessa maneira, no referido artigo o autor apresenta um balanço dos 30 anos de publicação do livro buscando indicar avanços, retrocessos e algumas transformações ocorridas nessa relação. Nesse sentido o autor aponta que para além da noção de capital humano que na década de 80 ganhava cada vez mais visibilidade e adeptos no campo econômico e educacional – o que já denota possíveis distorções quanto à abordagem da questão da educação pública, afinal a lógica que impera em cada uma dessas esferas é, ou ao menos deveria ser, bem distintas entre si – ganha com o passar dos anos a companhia de novos conceitos, tais como: “sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências e empregabilidade”. Segundo o autor, o efeito desses conceitos no debate educacional é que “eles radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano”. (pág. 206).

De acordo com a crítica elaborada por Frigotto (2015) as mudanças ocorridas no campo científico e tecnológico afetam inevitavelmente as relações sociais, econômicas e produtivas. Essas relações, por sua vez, cada vez mais marcadas e conduzidas pela lógica do individualismo e da geração de lucros, passam a demandar da sociedade e dos indivíduos que a compõem, características e habilidades condizentes a essa nova lógica. Dessa forma, a escola enquanto instituição responsável pela formação das gerações passa a sofrer pressões daqueles grupos e organizações sociais ligadas ao sistema produtivo. Afinal, esses grupos necessitam dessa mudança na formação dos indivíduos, para que a estrutura social continue a funcionar orientada pelas relações de dominação.

Um bom exemplo dessa influência foi verificado no processo político e legislativo que culminou com a Lei Nº 13.415/2017. Todo esse processo que se inicia com o Golpe Legislativo que derruba então presidenta Dilma Rousseff é fortemente marcado pela influência de alguns setores da burguesia nacional que buscam fazer com que seus interesses sociais e econômicos se sobressaiam aos demais. A esfera da educação, em função de sua posição estratégica na estrutura social, ganha relevância nesse contexto e acaba sendo uma das áreas mais afetadas por todo esse movimento de pressão e influência que alguns grupos no poder buscam exercer (QUADROS, 2020).

Ao analisarmos a reforma do Ensino Médio como um movimento de interesses das classes dirigentes, a teoria do Capital humano se faz fundamental ao entendimento dos fins almejados a partir de tais mudanças. Tal teoria, aplicada por alguns pensadores ao campo da educação se coloca como uma síntese de uma determinada compreensão de mundo que pensa a instituição escolar a partir da ideia de que caberia “à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender às mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências ao invés do acesso ao conhecimento socialmente produzido” (DE CASSIA DUARTE, DERISSO, 2017 pág. 133). Em suma, a educação passa a guardar cada vez mais relação com um determinado modelo de desenvolvimento econômico.

Por sua vez, a demanda de formação educacional desse sistema econômico, se baseia principalmente em um formato tecnicista, o que transforma os objetivos finais da educação básica fazendo com que esta adquira cada vez mais um caráter

pragmático. Além desse pragmatismo, na teoria do Capital Humano tem relevância o aspecto individualista da formação no qual outras noções se revelam, como por exemplo: empregabilidade. Nessa perspectiva, a educação pública passa a formar indivíduos para competirem num mercado de trabalho onde esta competição não é tão assimétrica quanto pregam alguns defensores dessa corrente.

#### 4. FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO UMA QUESTÃO FEDERAL E ESTADUAL.

Tão importante no debate quanto todas as questões até aqui citadas, são as informações ligadas às fontes de recursos econômicos que financiam as escolas pesquisadas e a rede estadual como um todo. Inevitavelmente, todos os elementos mobilizados no debate sobre o direito a uma educação de qualidade perpassam o aspecto do financiamento. Não se trata, contudo, de advogar pela relação determinista entre aumento no financiamento e melhoria da qualidade do ensino da rede pública. Como tratamos até o momento, uma série de fatores deve ser considerada nessa busca pela universalização da qualidade. Porém, no caso brasileiro especificamente, em função das desigualdades sociais e das atuais condições da educação básica pública, um olhar mais atento à questão do financiamento é tarefa básica àqueles que pensam a gestão dos sistemas de ensino. A preocupação com esse aspecto no Brasil remonta à primeira metade do século XX e é trabalhada por alguns autores:

Em 1934, o país inaugura a política de vinculação constitucional de recursos financeiros para o ensino que estabelece que uma parcela mínima da arrecadação de impostos deva, obrigatoriamente, destinar-se à educação. Esse padrão de financiamento sofreu interrupção apenas nos períodos ditatoriais (1937-45 e 1967-1983) e tem sido um importante mecanismo para garantir um fluxo estável de recursos para as políticas educacionais (PINTO, 2019, pág. 25<sup>27</sup>).

Como o trecho indica, podemos perceber que a questão do financiamento da educação pública não é algo que se estabelece e se desenvolve de maneira linear, sempre rumo à ampliação da cobertura e dos valores. O que ocorre é um movimento pendular (SAMPAIO, 2018). As constantes tentativas de alteração da legislação nessa esfera dão um indício da importância, mas também do uso que se busca fazer desse mecanismo (SILVEIRA, 2016). Entretanto, mesmo com algumas idas e vindas, e ainda diversas limitações, o financiamento da educação básica, por meio da criação dos Fundos, tem avançado em alguma medida rumo aquele que seria seu principal objetivo: reduzir as desigualdades educacionais por meio da

---

<sup>27</sup> Recentemente a aprovação da Emenda Constitucional N° 95 de 2016 permitiu o congelamento de gastos por 20 anos, afetando gravemente tal mecanismo de financiamento da educação.

equalização dos valores repassados às diferentes redes de ensino públicas espalhadas pelo Brasil (SAMPAIO, 2018).

No Estado do Paraná esse tema vem sendo tratado com maior destaque no final da década de 80. A criação do atual Fundo Rotativo nesse Estado é datada de 1992. Essa data é posterior à criação da Constituição Federal de 1988 e próxima ao início da série histórica de crescimento significativo do número de matrículas na educação pública e no Ensino Médio. Ou seja, a criação de uma maneira mais sistemática, transparente e descentralizada de repasse de recursos às escolas, se colocava como uma demanda do tempo histórico que a gestou. De lá para cá uma série de Decretos, Leis estaduais e federais, manuais, normas, resoluções e instruções normativas buscaram regulamentar o funcionamento do Fundo, ora de acordo com as reais necessidades das escolas, ora de acordo com a concepção política e educacional do grupo político que governava o Estado em cada período.

Nesse trajeto podemos apontar conquistas em termos de descentralização, autonomia e democracia no que tange à gestão das escolas da rede estadual paranaense (AMBONI, 2007). Mesmo que ainda falte uma participação mais efetiva e propositiva dos demais atores sociais nos espaços de deliberação, o modelo de organização do financiamento, por meio dos conselhos escolares proporciona maior possibilidade de participação da sociedade como um todo na gestão escolar (OLIVEIRA, 2019; AMBONI, 2007). Porém, esse modelo de financiamento em si merece alguns questionamentos quanto a real extensão de seus efeitos democratizantes, além obviamente do debate da suficiência ou não dos valores necessários à execução de uma educação de qualidade, considerando as desigualdades intraestaduais e até mesmo intramunicipais.

A respeito das fontes de financiamento das escolas pesquisadas, encontramos algumas dificuldades e limitações na pesquisa. A primeira delas diz respeito à própria dificuldade no acesso aos dados referentes ao Ensino Médio. Mesmo com avanços em relação à disponibilidade e acesso a esses dados, em alguns casos ainda há dificuldades em se determinar a confiabilidade dessas informações, ou ainda o detalhamento dos mesmos (REZENDE PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011). No caso de nosso objeto de pesquisa, a questão do detalhamento é exemplar, pois, na medida em que buscamos analisar a etapa do Ensino Médio, encontram-se empecilhos no cálculo isolado dos valores referentes à etapa. Assim, os dados disponibilizados pela SEED dizem respeito aos recursos empregados na

escola como um todo, abarcando também o ensino fundamental, etapa que concentra grande parte das matrículas. Assim, fica difícil precisar os valores ligados exclusivamente ao Ensino Médio. Todavia, mesmo com essa limitação, algumas reflexões podem ser elaboradas.

No Paraná, com a criação do Fundo Rotativo em 1992<sup>28</sup> foi possível dar início a esse processo de descentralização e expansão da autonomia das gestões escolares. No entanto, o contraponto desse processo é a necessidade de maior envolvimento da sociedade como um todo. Afinal, os princípios que regem o estabelecimento de um Fundo Rotativo e de uma gestão mais autônoma e democrática partem do pressuposto da participação popular para a constituição de instâncias democráticas e diversificadas, e que sejam capazes de confrontando as divergências, estabelecerem uma base de consenso visando à superação dos desafios intrínsecos e específicos a cada contexto e instituição escolar.

A respeito da estrutura do Fundo Rotativo do Paraná, este é organizado e operado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR). De acordo com o Manual de Operacionalização do Fundo Rotativo (2016) as fontes de recurso que o compõem são: “Cota estadual do Salário-educação, Tesouro do Estado e de outras fontes”<sup>29</sup>. De acordo com a SEED (2015) trata-se de: “uma das soluções criativas encontradas para a gestão financeira dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, tornando-se um instrumento ágil de repasse, fundamental para manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional”.

Constituindo-se como um financiamento permanente da educação de nível estadual, o Fundo se estrutura para atender as escolas através principalmente de duas frentes organizadas por meio das chamadas cotas: cota normal consumo, cota normal serviço. Como os próprios títulos sugerem, a primeira cota é destinada especialmente à manutenção do funcionamento diário das instituições escolares, servindo especialmente às necessidades mais básicas das escolas. Já a segunda, é dedicada a aplicação na contratação de serviços também para a manutenção escolar, como, por exemplo, reparos e obras nos prédios e estruturas. No caso da primeira cota, essa é disponibilizada anualmente através de dez parcelas mensais que se iniciam em fevereiro e se encerram em novembro. Já a cota referente aos Serviços é disponibilizada somente em quatro parcelas mensais a cada ano. Para

---

<sup>28</sup> Atualmente revogado pela Lei Estadual nº 14.267 de 22/12/2013.

<sup>29</sup> O documento também cita a possibilidade da utilização de outros recursos sem dar detalhes.

além dessas duas cotas principais e com repasses frequentes, o Fundo Rotativo compreende ainda outras duas: Cota extra e Cota especial. Uma destinada a suprir demandas incapazes de serem atendidas por meio das cotas normais e outra para atender programas e projetos da Secretaria Estadual de Educação.

Algumas informações referentes ao funcionamento do Fundo Rotativo estão disponíveis no portal da instituição responsável pelo mesmo. Dentre essas informações também é possível encontrar o já citado Manual do Fundo Rotativo (2016). Entretanto, nem no portal, nem mesmo nesse documento há um detalhamento referente aos critérios de distribuição de recursos e também dos valores. Atualmente essa informação está disponível apenas na Instrução Normativa 001/2020. Nesse documento encontramos referências aos valores específicos. Em função da limitação da presente pesquisa, trataremos aqui apenas dos valores que envolvem as escolas pesquisadas.

Os critérios para estabelecimento dos valores dos repasses são formados por: valor linear, valor per capita e, em alguns casos um valor referente à oferta de modalidades específicas, como, por exemplo, educação indígena. O valor linear possui uma única possibilidade: é repassado a todas aquelas escolas que possuem número de matrículas abaixo de mil estudantes<sup>30</sup>. Trata-se de uma forma de garantir um valor mínimo aquelas escolas com pequena quantidade de matrículas. Soma-se a esse montante o valor per capita. Ou seja, um valor por aluno matriculado na instituição. Contudo, esse valor também depende da modalidade e etapa de ensino. Dessa forma:

I - Para os Estabelecimentos que ofertam a modalidade Ensino Fundamental o valor per capita é de R\$ 5,60 (cinco reais e sessenta centavos); II - Para os Estabelecimentos que ofertam a modalidade Ensino Médio o valor per capita é de R\$ 6,00 (seis reais); III - Para os Estabelecimentos que ofertam a modalidade Ensino Agrícola o valor per capita é de R\$ 60,00 (sessenta reais); Para os Estabelecimentos que ofertam a modalidade Ensino profissionalizante o valor per capita é de R\$ 10,00 (dez reais); (FUNDEPAR, 2020).

Poderíamos a partir desses dados e do número de matrículas, calcular o valor destinado à etapa do Ensino Médio em cada escola. No entanto, como esses gastos são em geral destinados às melhorias na escola de forma ampla<sup>31</sup>, essa informação

---

<sup>30</sup> Sendo assim, das escolas pesquisadas apenas três não recebem mensalmente o valor linear, são elas: Izidoro Luiz Cerávolo, Nilo Cairo e Polivalente.

<sup>31</sup> A Lei n. 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB explicita que “os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre as etapas”.

não traria grandes esclarecimentos. O que chama a atenção nesse caso é a ausência de informações acerca da formulação desses valores, o que torna algumas diferenças ainda mais intrigantes. Em outras palavras, seria importante sabermos quais critérios são levados em conta na definição dos valores. Esse questionamento nos remete também à reflexão sobre a diversidade qualitativa e quantitativa das demandas das escolas. Por mais que compartilhem de quantidade de matrículas semelhantes e ofertem as mesmas etapas, as escolas – a partir da própria diversidade das estruturas de seus prédios, localização, realidade cotidiana e etc. – possuem necessidades distintas, diversidade essa que a definição de valores pelo Fundo não contempla (TEIXEIRA, 2016).

Uma vez esclarecido a estrutura básica do Fundo Rotativo tratemos agora da outra fonte de recursos que juntamente com o Fundo responde por grande parte dos recursos recebidos pelas escolas da rede estadual do Paraná. Esse recurso é contabilizado de forma isolada ao Fundo, pois são recursos provenientes do âmbito federal, trata-se do Programa Dinheiro Direto na Escola gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Iniciado em 1995 sob a nomenclatura de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) o programa se transforma em 1997 no PDDE, isso por meio da Medida Provisória Nº 1.784 de 14 de dezembro de 1998 (OLIVEIRA, 2019). Segundo informações contidas no site do FNDE o Programa Dinheiro Direto Na Escola é operacionalizado segundo Resolução Nº 10 de 18 de abril de 2013. Esse programa é composto por uma série de outros pequenos programas que visam atender demandas específicas das escolas, assim compõem o PDDE: PDDE Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade. Em relação ao FNDE há ainda outros programas que visam executar o programa de descentralização financeira no âmbito da educação pública. Todavia, enfatizamos aqui somente o PDDE em função da sua parcela de contribuição no financiamento total da educação estadual no Paraná<sup>32</sup>.

Assim como o Fundo Rotativo, a forma de repasse do PDDE se dá por meio de duas categorizações: recursos de custeio e capital. O primeiro é reservado ao suprimento de exigências cotidiana das escolas, como material de consumo, por exemplo. O segundo tem como intuito a aquisição de materiais permanentes e equipamentos. Ou seja, algo bem próximo as Cotas de Consumo e Serviços

---

<sup>32</sup> Para maiores informações sobre esses programas e a destinação dos recursos verem (Oliveira, 2019).

estabelecidas no Fundo Rotativo. Um ponto que merece destaque diz respeito ao gestor desses recursos. Enquanto no Fundo Rotativo o gestor é o próprio diretor da instituição escolar contemplada, no caso do PDDE essa responsabilidade fica a cargo do presidente da APMF. Além disso, vale ressaltar que nenhuma das duas formas de repasse permite o pagamento de pessoal com esses recursos.

Quanto à composição dos valores dos repasses do PDDE, o modelo se aproxima daquele verificado no Fundo Rotativo<sup>33</sup>. Assim sendo, o total repassado é composto por um valor fixo agregado a um valor per capita. O valor fixo varia conforme a localização urbana ou rural. Já o valor per capita varia também de acordo com a localização, mas considera também a existência ou não de Unidade Executora (UEX)<sup>34</sup>. Com isso, o valor fixo para escolas públicas urbanas é de mil reais e para as rurais dois mil reais, isso independentemente do número de matrículas. Em relação ao valor per capita, para alunos de escolas urbanas ou rurais com UEX a quantia é de vinte reais. Para alunos de escolas urbanas sem UEX, quarenta reais. Enquanto isso, alunos de escolas rurais sem UEX recebem sessenta reais per capita<sup>35</sup>.

Mesmo sem o objetivo de pesquisar as formas de financiamento dessas escolas de forma aprofundada, essa contextualização é importante, pois, proporciona um entendimento acerca dos recursos que essas escolas dispõem para gerirem seu funcionamento e suas práticas educativas. Ainda assim, esses valores precisam ser compreendidos também a partir das possibilidades de aplicação que os programas permitem e não devem ser associados de forma tão direta a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino. Dito de outra forma, em razão da forma pela qual essas verbas são disponibilizadas e geridas, verifica-se que seu emprego na aquisição de materiais, recursos e serviços tem ficado limitado a determinados itens elencados como passíveis de gasto pelas Secretarias de Educação. Dessa maneira, ambos os modelos tem sido acusados de dificultarem algumas aquisições – especialmente bens materiais<sup>36</sup> – por parte das escolas,

---

<sup>33</sup> O PDDE também disponibiliza recursos para as escolas privadas de educação especial e para os Polos UAB presencial.

<sup>34</sup> Sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas (MEC, 2014).

<sup>35</sup> Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-recursos>> Acessado em 28 de outubro de 2020.

<sup>36</sup> No caso do PDDE essa aquisição é facilitada por meio do recurso intitulado “Capital”.

burocratizando e atrasando ações que se resolvidas de forma breve facilitariam o andamento da rotina escolar (OLIVEIRA, 2019).

Por mais que o cuidado com a coisa pública e a crescente necessidade de prestação de conta dos gestores públicos frente à comunidade, tenha exigido maior controle do poder público em relação aos gastos, o exemplo do Fundo Rotativo e do PDDE tem demonstrado a urgência em si equilibrar controle, prestação de contas, mas também descentralização e autonomia. A esse respeito Amboni (2007) afirma:

A aplicação dos recursos, portanto, segue o que determina a lei. Ao gestor do fundo rotativo cabe o que está escrito na legislação. Não há autonomia. O poder administrativo do diretor fica restrito a de mero “repositor” de materiais de consumo e de “reparador” do prédio público. Não há, portanto, poder para investir na aquisição de bens permanentes. Assim, as atividades pedagógicas, por vezes, ficam comprometidas. É uma lógica inadequada, que impõe à escola uma impotência frente aos desafios da modernidade (AMBONI, 2007, p. 12).

Essas limitações em torno da aplicação dos recursos disponibilizadas pelos fundos às escolas públicas, dizem muito acerca das condições e das dificuldades que essas escolas enfrentam na busca por uma educação de qualidade. Afinal, como ficam evidente, muitos desses enfrentamentos não podem ser realizados pela própria escola de forma autônoma. Isso em função da atual estrutura burocrática que organiza a gestão dessas escolas. Assim, a compreensão do funcionamento dos fundos e das fontes de financiamento da educação pública é de suma importância, afinal essas medidas são criadas pelo poder público visando redução das desigualdades educacionais que se espalham pelo país. Todavia, nem sempre a forma pela qual se opera e se distribui esses recursos é capaz de atingir esse objetivo. Essa situação não se extingue no interior dos Estados nem mesmo dos municípios (SAMPAIO, 2018). Como essa pesquisa busca demonstrar, essas desigualdades persistem até mesmo no interior de um único município, rede de ensino e modalidade.

## 5. O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CIDADE DE APUCARANA

Para seguirmos em nossa análise, é necessário antes caracterizarmos nosso objeto com maior precisão. Assim, algumas perguntas precisam ser respondidas, tais como: Onde fica Apucarana? Quais as características dessa cidade? Como se situa sua condição social em relação plano nacional? Essas perguntas também nos servem como justificativa da escolha dessa cidade para realização da pesquisa. Dessa forma, o capítulo se divide em duas partes: a primeira que aborda o município em si, e a segunda parte que abrange questões especificamente educacionais. Para esses objetivos utilizarei dados do IBGE<sup>37</sup>, INEP, SEED, IPARDES<sup>38</sup> e Prefeitura Municipal de Apucarana<sup>39</sup>. Além disso, considero alguns estudos como o de Costa (2007) que trata da história do surgimento da cidade, Manosso (2005) que aborda aspectos geográficos da região, além de Soares (2014) que analisa o ensino integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental ofertado na cidade.

**Figura 3** - Mapa da localização da cidade de Apucarana/PR



**Fonte:** Wikimedia Commons (2020)<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama> > Acessado em 23 de outubro de 2020.

<sup>38</sup> Disponível em: < [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=276&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=276&btOk=ok) > Acesso em 23 de outubro de 2020.

<sup>39</sup> Disponível em: < <http://www.apucarana.pr.gov.br/site/dados-e-indices/> > Acessado em 23 de outubro de 2020.

<sup>40</sup> Mapa extraído do endereço eletrônico:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Apucarana\\_Parana\\_Brazil.png#/media/File:Parana\\_Municip\\_Apucarana.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Apucarana_Parana_Brazil.png#/media/File:Parana_Municip_Apucarana.svg) Acesso em abril de 2020.

Como a Figura 3 bem ilustra, o município de Apucarana/PR se encontra situado na região norte do Estado do Paraná a uma distância de aproximadamente 370 km da capital paranaense Curitiba. Além dessas referências, Apucarana/PR guarda ainda algumas particularidades geográficas, sendo que a principal delas refere-se a sua altitude de 983 metros acima do nível do mar, condição que faz com que o município seja também rotulado como “A cidade alta”.

Abrangendo uma área territorial de 558, 389 KM<sup>2</sup> e com uma população estimada em torno de 134. 996 pessoas<sup>41</sup>, Apucarana/PR é considerada uma cidade de grande porte, ocupando assim o posto de décima primeira cidade mais populosa do Estado do Paraná. A cidade mais próxima com maior população é Londrina. Alguns elementos históricos e também geográficos indicam o motivo pelo qual Apucarana/PR se desenvolveu de forma mais acelerada do que comparada aos municípios que a circundam. Seu desenvolvimento é tanto maior que o município é considerado polo do chamado Vale do Ivaí, região que compreende um total de 26 municípios, muitos dos quais tem Apucarana/PR como referência, especialmente na área da saúde, mas também na educação, como a própria localização do Núcleo Regional de Educação sugere.

Essa condição de polo do município se explica em função da localização geográfica que a cidade ocupa. Apucarana/PR se estabeleceu entre duas cidades de grande importância para o norte do Paraná: Londrina e Maringá. Mais precisamente, a cidade se encontra a uma distância de 54 km de Londrina e 55 km de Maringá. Essa configuração espacial é compreendida com base na história do surgimento dessas cidades. Além disso, essa posição geográfica permite a Apucarana/PR operar como uma espécie de conexão entre ambas as cidades, fator que também colabora para seu desenvolvimento.

De acordo com Costa (2007) em seu trabalho intitulado “Apucarana: um olhar sob o passado” o autor afirma que a cidade surge inicialmente como um povoamento fruto do projeto de ocupação da área levado a cabo pela Companhia de Terras Norte do Paraná, empresa de origem inglesa criada no ano de 1925. Essa Companhia, após adquirir vastas regiões de terra no Norte do Estado, buscou dividir essas terras com a intenção de constituir ali algumas cidades polo, dentre elas Londrina e Maringá. Dessa forma, Apucarana e outros povoamentos menores

---

<sup>41</sup> O Censo de 2010 aponta a população total da cidade em 120.919 pessoas. Contudo, as estimativas do próprio IBGE para o ano de 2019 são de 134.996 moradores.

atuariam no abastecimento desses centros. Posteriormente, em 1928 essa mesma empresa adquiriu também a Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, que tinha como principal intuito a expansão das linhas férreas visando o escoamento da produção agrícola de regiões mais longínquas. Apucarana/PR surge oficialmente como um desses núcleos no ano de 1934. Todavia, seu surgimento não a fazia independente, pois se encontrava ainda ligada à administração de Londrina, o que a configurava como uma área ainda pertencente àquela cidade. Após um período inicial de colonização, grande parte das terras localizadas na cidade foram comercializadas com imigrantes de diversas nacionalidades, alemães, italianos, mas principalmente ucranianos e japoneses. Com a instalação desses imigrantes, e após os primeiros anos de derrubada da mata, a área foi sendo progressivamente ocupada e preparada para o cultivo de algumas culturas, sendo a principal delas o café.

Com o estabelecimento das primeiras famílias de imigrantes e com uma crescente socialização e organização próprias, já que a distância não permitia um controle muito efetivo da área por parte da administração Londrinense, não demorou para que começassem a surgir algumas demandas próprias da região e conseqüentemente, alguns grupos interessados na emancipação do município. Segundo Costa (2007) a pouca interferência da administração Londrinense na cidade de Apucarana/PR se explica pelo seguinte fato:

Não era objetivo da Companhia de Terras Norte do Paraná investir no patrimônio de Apucarana, pois ele estava situado praticamente no limite de seu território. Uma parte do povoado ficava em suas terras; outra parte pertencia à fazenda Três Bocas, do Sr. Vicente de Castro, que havia sido o primeiro prefeito de Londrina. Qualquer benfeitoria que ela fizesse no patrimônio valorizaria, por decorrência, as terras do vizinho. (COSTA, 2007, p. 96).

Como dito anteriormente, em função dessa situação de abandono, ainda na década de 30 moradores do núcleo passaram a se mobilizar buscando o desligamento do núcleo em relação à Londrina. Entretanto, tal demanda veio a se materializar apenas no ano de 1942 quando moradores reivindicaram ao então interventor do Estado, Manoel Ribas, a criação de um município independente de Londrina. Com base no pedido, em 31 de dezembro do mesmo ano o então mandatário determinou que aquele povoado passasse a se estruturar enquanto um

município, estabelecendo inclusive a necessidade da criação de uma Comarca própria.

Concomitantemente a esse período de busca pela criação de um município, o povoado de Apucarana/PR já se organizava em torno da resolução de outras demandas, tais como: instalação de energia elétrica e criação de classes escolares, afinal, a administração Londrinense não havia disponibilizado à época ao menos um educador para essa região.<sup>42</sup> (MP, COSTA, 2001, p. 97).

A criação do município de Apucarana/PR ocorreu próxima a um período de expansão das riquezas na região do Norte do Paraná como um todo. Nas décadas de 1950 e 1960 a região se mostrou extremamente próspera<sup>43</sup>. Tal riqueza advinha especialmente da produção de café que se fazia muito lucrativa à época. Nesse período a região era dividida em pequenas propriedades e as formas de produção ainda arcaicas empregavam grande número de trabalhadores. Assim, essa riqueza contribuiu para a expansão do município e aumento significativo da população, inclusive com a chegada de mais imigrantes, ora vindos do exterior, ora do próprio território brasileiro, principalmente os paulistas, mas também paranaenses que antes residiam no chamado norte velho do Estado.

Com o declínio da cultura cafeeira após a década de 70, embora ainda seja possível encontrar lavouras que se dedicam a essa cultura, a vida rural da cidade foi aos poucos se perdendo e dando espaço a um processo de urbanização. De acordo com dados do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – no ano de 2010 a taxa de urbanização do município atinge 94,36%, ou seja, porcentagem significativa, acima da média estadual que no mesmo ano atingia 85,33%<sup>44</sup> e também da média nacional que era de 84,36%. Ainda em 2010 o município

---

<sup>42</sup> Em 1937 Wilde Borghi Formigoni de 17 anos, mesmo sem formação de magistério, mas relativamente instruída, passou a lecionar para os filhos de alguns moradores. Foi somente em 1938 que Londrina nomeou uma professora para o município. (MP, COSTA, 2007, p. 97)

<sup>43</sup> “Durante as décadas de 50 e 60 o Paraná foi detentor da maior área cafeeira do mundo (COSTA, 2007, p. 88)”.

<sup>44</sup> Dados extraídos do endereço eletrônico:

<[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=276&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=276&btOk=ok)> Acessado em 20 de abril de 2020.

atingia o IDH<sup>45</sup> de 0,748, colocando-se acima da média nacional de 0,727. Nesse ano a estimativa de famílias pobres na cidade era de 13.738.415<sup>46</sup>.

Obviamente que com o processo de urbanização, a configuração do emprego na cidade também se modificou. De acordo com dados do IPARDES, no ano de 2018 considerando os setores de atividade econômica segundo o IBGE<sup>47</sup> a cidade possuía um total de 33.121 empregos formais, ou seja, menos da metade do total da população economicamente ativa do município que atingia no mesmo ano a quantidade de 68.403, levantando a questão do número de empregos informais existentes no município. Dentre esses empregos, os setores que mais empregam são indústria e serviços, que juntos representam um total de 69, 30% dos empregos formais, já o comércio contribui empregando 21,36% do total de trabalhadores com carteira registrada. O setor da agropecuária que no passado se configurou como principal atividade da região empregava formalmente em 2018 apenas 392 trabalhadores, representando menos que 2% dos empregos formais na cidade.

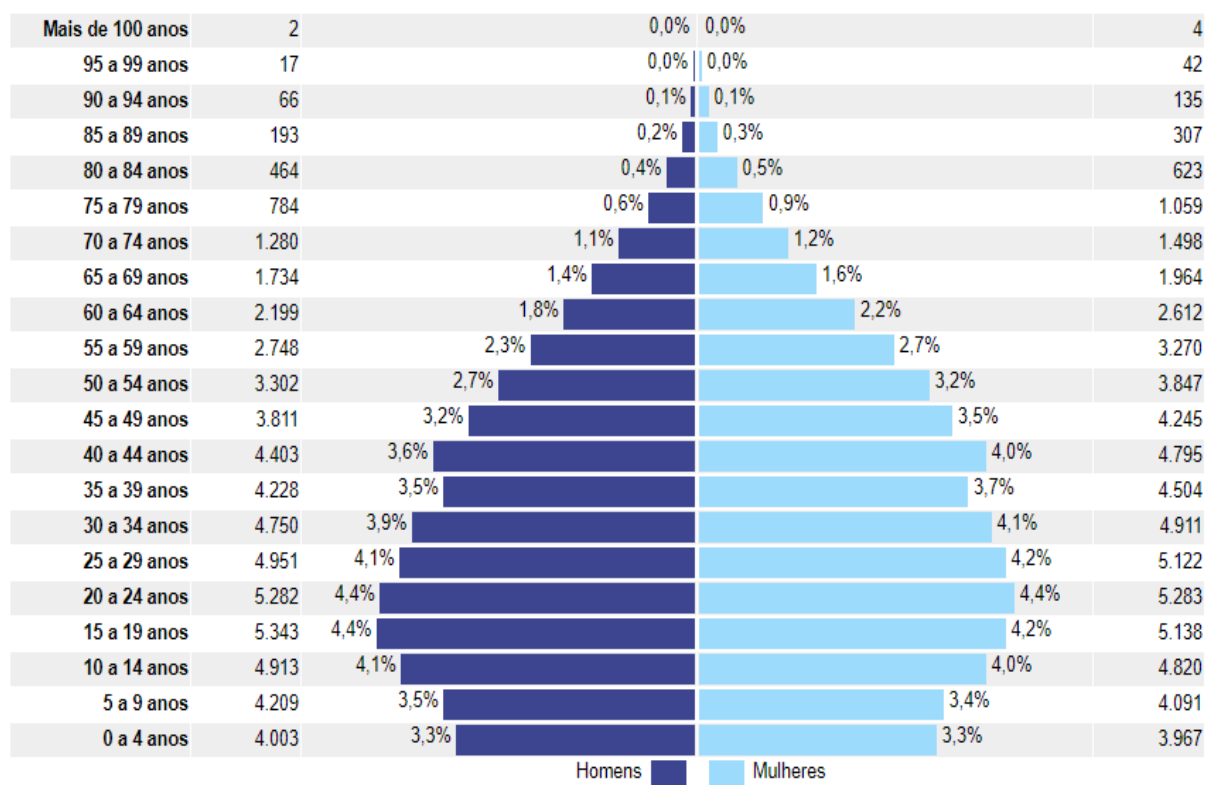
Ainda tratando de dados a respeito de emprego e renda em Apucarana/PR, segundo dados disponíveis no Sistema IBGE Cidades, em 2018 a renda mensal média dos apucaraneses era de 2,1 salários mínimos. Nesse mesmo ano a proporção de pessoas ocupadas em relação à população geral chegava a 29, 6%. Comparando os rendimentos médios de Apucarana com as demais cidades do Paraná, verifica-se diferença significativa. Arapongas, cidade vizinha e com população de aproximadamente 105.000 habitantes, possui média de salário mensal de 2,4 salários mínimos e uma porcentagem de 33,7% de sua população ocupada. Ainda sobre panorama econômico social da cidade, destacamos a taxa de domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa. Nesse caso 26,4% da população se encontravam nessa situação em 2018. Para que essas informações sejam mais bem interpretadas, apresento a seguir a Figura 4 com a pirâmide etária da população apucaranesa, dividida por sexo, tendo como referência o ano de 2010.

---

<sup>45</sup> “O IDH mede os progressos globais de um país, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano – longevidade, conhecimento e nível de vida digno” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2001, p. 14).

<sup>46</sup> Disponível em: < <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/vis/data3/data-explorer.php> > Acessado em 23 de outubro de 2020.

<sup>47</sup> Indústria, Construção Civil, Comércio, Serviços, Administração Pública direta e indireta e Agropecuária.

**Figura 4 - Pirâmide etária da população de Apucarana/PR – 2010.**

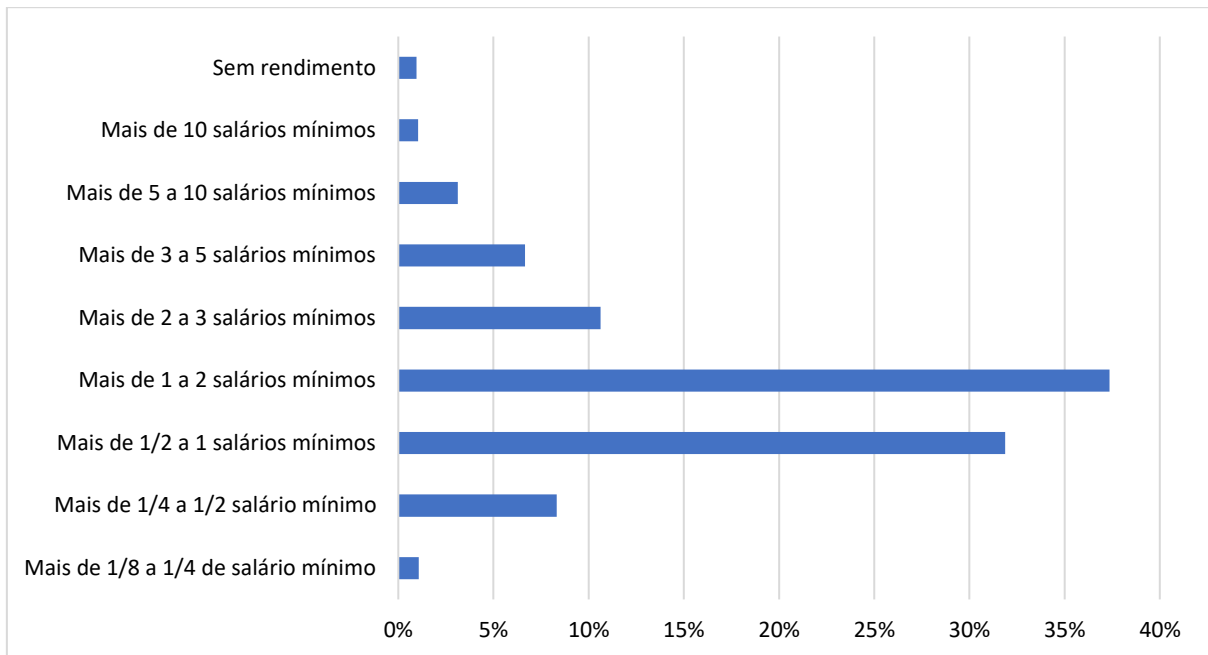
Fonte: IBGE, 2010.

Tendo em mente essa distribuição populacional de acordo com os diferentes grupos etários, é possível obter uma compreensão mais precisa sobre a condição socioeconômica dessa população. Tal condição é apresentada no Gráfico 5 exposto abaixo e que é amparado também em dados do Censo de 2010<sup>48</sup>. Esse gráfico demonstra como se dava a configuração econômica da cidade em termos de renda nesse período considerando as pessoas com mais de 15 anos de idade residentes em domicílios particulares<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Disponível em: < <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3542>> Acesso em 23 de outubro de 2020.

<sup>49</sup> O cálculo feito à época pelo IBGE se deu com base em um salário mínimo no valor de R\$ 510, 00.

**Gráfico 5** - Pessoas de 15 anos ou mais de idade por classe e rendimento nominal mensal – Apucarana 2010.



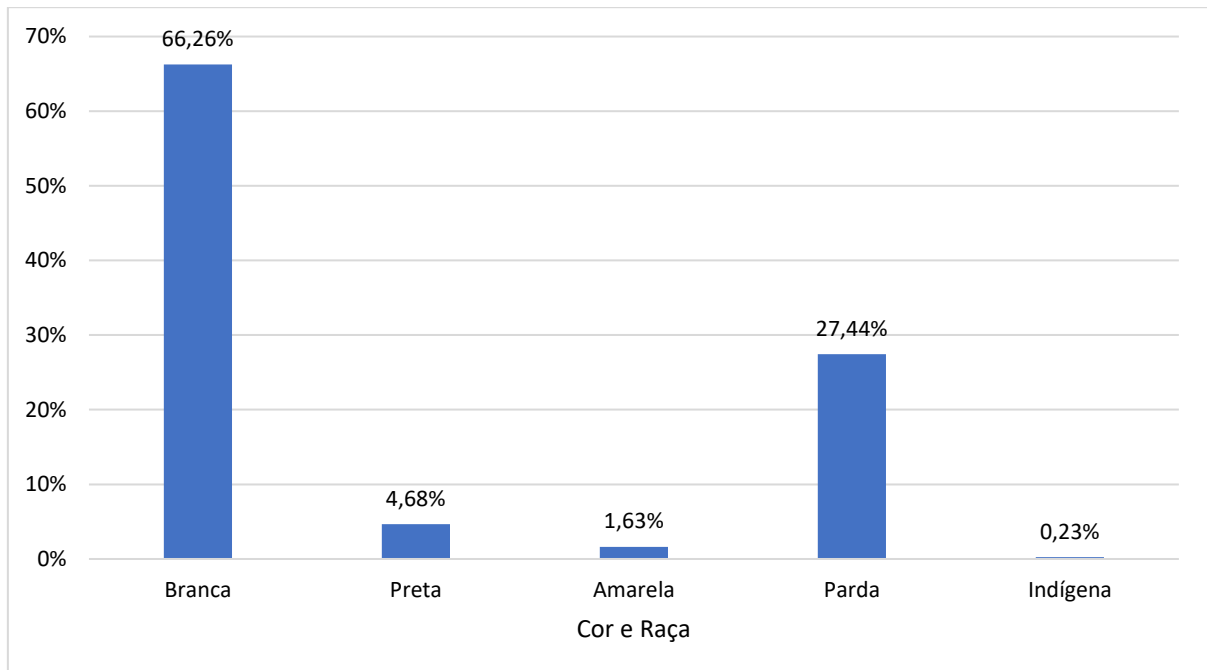
Fonte: IBGE, 2010.

De acordo com o Gráfico 5, podemos observar que a maior parcela da população de 15 anos ou mais considerada nesses dados possui rendimentos de mais de um até dois salários mínimos. Buscando relacionar tais dados com números do ano de 2020 acerca da renda média dos brasileiros é possível afirmar que 37% da população apucaranesa se aproximam da renda média real das pessoas ocupadas. Afinal, segundo dados da PNAD divulgados em março de 2020, considerando todos os setores, a média desse valor girava em torno de R\$ 2.375, ou seja, quase dois salários mínimos<sup>50</sup>. No entanto, outra análise pode captar também o fato de que além dessa parcela, havia em 2010 um número significativo de apucaraneses que recebiam de ½ a 1 salário mínimo, 32% do público considerado. Dessa forma, somado esse grupo com aqueles com renda ainda inferior, podemos afirmar que em 2010 a proporção da população acima de 15 anos de idade que ganhava até um salário mínimo era de 41%.

Outro dado que auxilia nossa caracterização acerca da cidade de Apucarana/PR trata-se da composição da população em termos de raça. Abaixo o Gráfico 6 traz esses índices de maneira sintetizada.

<sup>50</sup> Consideramos aqui o valor do salário mínimo no ano de 2020, a saber, R\$ 1.045,00.

**Gráfico 6** - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, conforme cor e raça – Apucarana – 2010.



Fonte: IBGE, 2010.

Os dados presentes no Gráfico 6 apontam para um total de 66,26% de pessoas de 10 anos ou mais que se declaram brancas. A outra maior porcentagem fica por conta das pessoas que se declararam pardas, somando essa categoria 27%. Já o percentual de pessoas de cor preta é de 4,68%. Somadas essas duas últimas categorias – pardos e pretos – temos o total de 32,12%, número bem inferior quando comparado à população brasileira como um todo, universo no qual o número de pessoas que se declaram pretos e pardos atinge mais de 50%. Ainda destaca-se nesse gráfico a ínfima quantidade de indígenas residentes na cidade, fato curioso para um município que tem seu próprio nome baseado na cultura desses povos<sup>51</sup>. Observemos agora como a questão racial se relacionava ao aspecto da renda segundo dados de 2010.

<sup>51</sup> “A denominação do município provém do caingangue APÓ-CAARA-NA, isto é, "Apó" =a base; "Caarã" = semelhante à floresta; "anã" = imensa, que se assemelha à própria base” (IBGE, 1959).

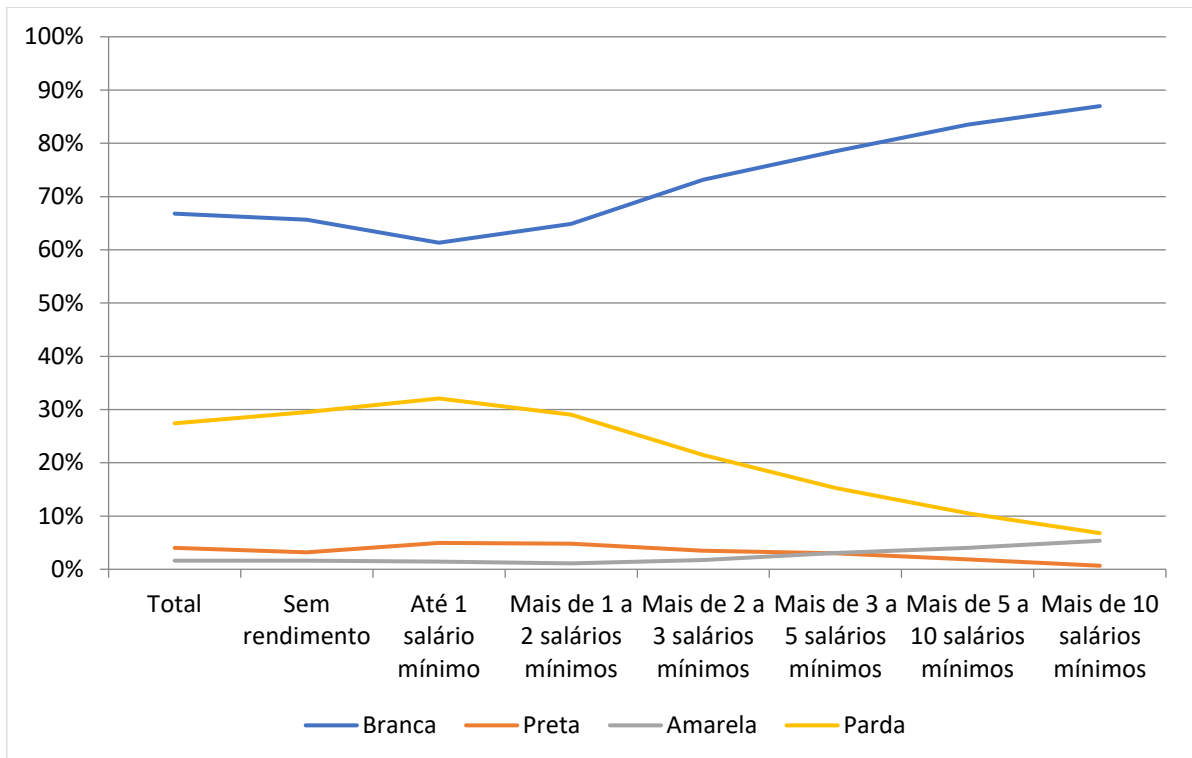
**Tabela 6** - Pessoas de dez anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo rendimento nominal mensal – 2010.

<b>Raça</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta</b>	<b>Amarela</b>	<b>Parda</b>
<b>Total</b>	<b>67%</b>	<b>4%</b>	<b>2%</b>	<b>27%</b>
Sem rendimento	66%	3%	2%	29%
Até 1 salário mínimo	61%	5%	1%	32%
Mais de 1 a 2 salários mínimos	65%	5%	1%	29%
Mais de 2 a 3 salários mínimos	73%	3%	2%	21%
Mais de 3 a 5 salários mínimos	78%	3%	3%	15%
Mais de 5 a 10 salários mínimos	84%	2%	4%	10%
Mais de 10 salários mínimos	87%	1%	5%	7%

**Fonte:** Censo, 2010.

A Tabela 6 considera números referentes a pessoas de dez anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo rendimento nominal mensal. Nela é explícito que há no município de Apucarana/PR uma estreita relação entre raça e renda. Como podemos ver, a proporção de pessoas brancas aumenta conforme se avançam nos grupos mais bem remunerados. Ou seja, quanto mais alto os rendimentos, maior a proporção de pessoas brancas nesse grupo. O mesmo se verifica com as pessoas que se autodeclaram amarelas – apenas 2% do total do grupo pesquisado. O inverso ocorre com a população preta e parda, pois, as maiores proporções dessa população se encontram nos extratos mais baixos dessa classificação. Tais interpretações são corroboradas pelo Gráfico 7 apresentado abaixo.

**Gráfico 7** - Pessoas de dez anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo rendimento nominal mensal – 2010.



Fonte: Censo, 2010.

As informações apresentadas nessa seção e que auxiliam na caracterização do município de Apucarana/PR, cumprem com o objetivo de além de permitir ao leitor assimilar o contexto histórico e social no qual se desenvolve essa pesquisa, entender melhor como Apucarana/PR se situa em relação às desigualdades sociais mais amplas encontradas por todo o país. Essa noção torna possível conceber a educação pública que se oferta na cidade como atravessada por essas questões sociais que fogem ao controle das escolas, mas que nem por isso deixam de adentrar os muros da instituição e se fazerem relevantes na determinação final da qualidade com a qual o direito à educação é acessado.

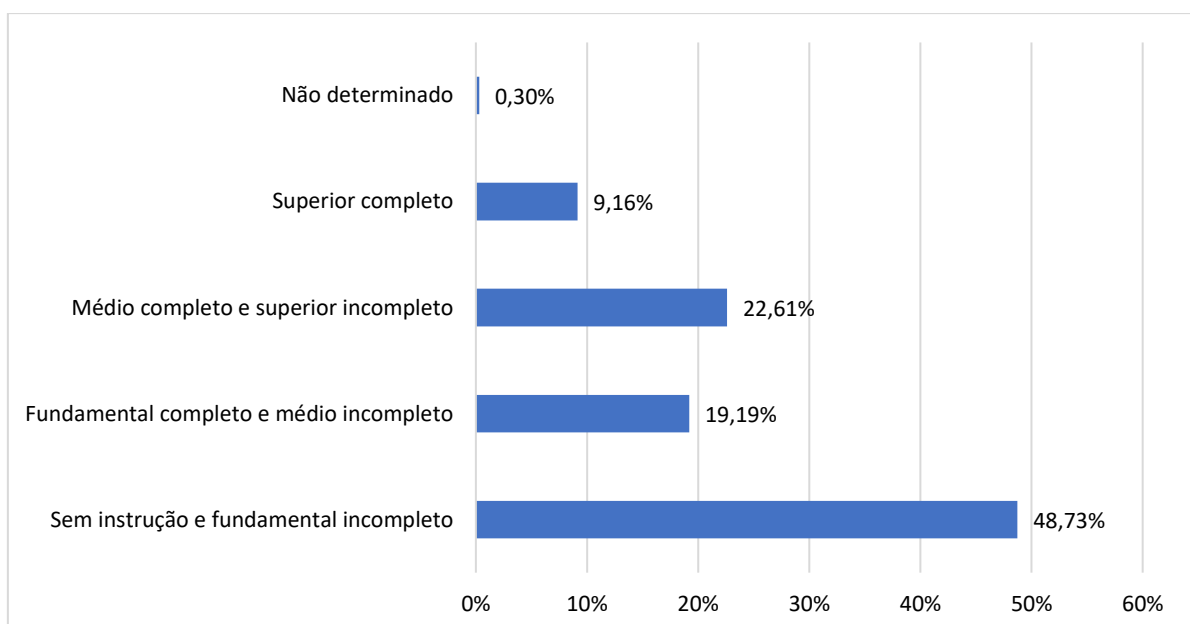
Na sequência analisaremos mais diretamente a esfera da educação e os números que a cidade de Apucarana/PR apresenta nesse setor. A observação desses números nos permite uma maior aproximação do contexto educacional que analisaremos nessa pesquisa.

### 5.1. INDICADORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE APUCARANA/PR

Posto a necessidade de se considerar a escola como uma instituição situada em determinado contexto e que, em função das peculiaridades desse mesmo contexto acaba-se por produzir práticas também específicas, buscarei aqui apresentar um pouco do cenário da educação básica na cidade antes de dedicar um olhar centrado exclusivamente no Ensino Médio. Com isso, a principal indagação dessa seção é: Quais as peculiaridades este município carrega na área educacional?

A resposta a essa questão faz com que se amplie a percepção sobre a forma pela qual a oferta educacional tem sido tratada no interior do país. Afinal, a desigualdade social e educacional de que tratamos aqui não se apresenta com uma única face, ao contrário, assume diferentes matizes. E é justamente essa diversidade pela qual a desigualdade se apresenta, que as pesquisas com esse caráter se fazem cada vez mais necessárias. É com esse objetivo que analisamos os dados referentes à questão educacional na cidade, intensificando assim uma aproximação de nosso objeto de pesquisa. A primeira informação que apresento nesse sentido está contida no Gráfico 8 que classifica a população acima de 10 anos de idade segundo níveis de instrução. O ano de referência é 2010.

**Gráfico 8** - Pessoas de 10 anos ou mais, segundo nível de instrução – Apucarana 2010.

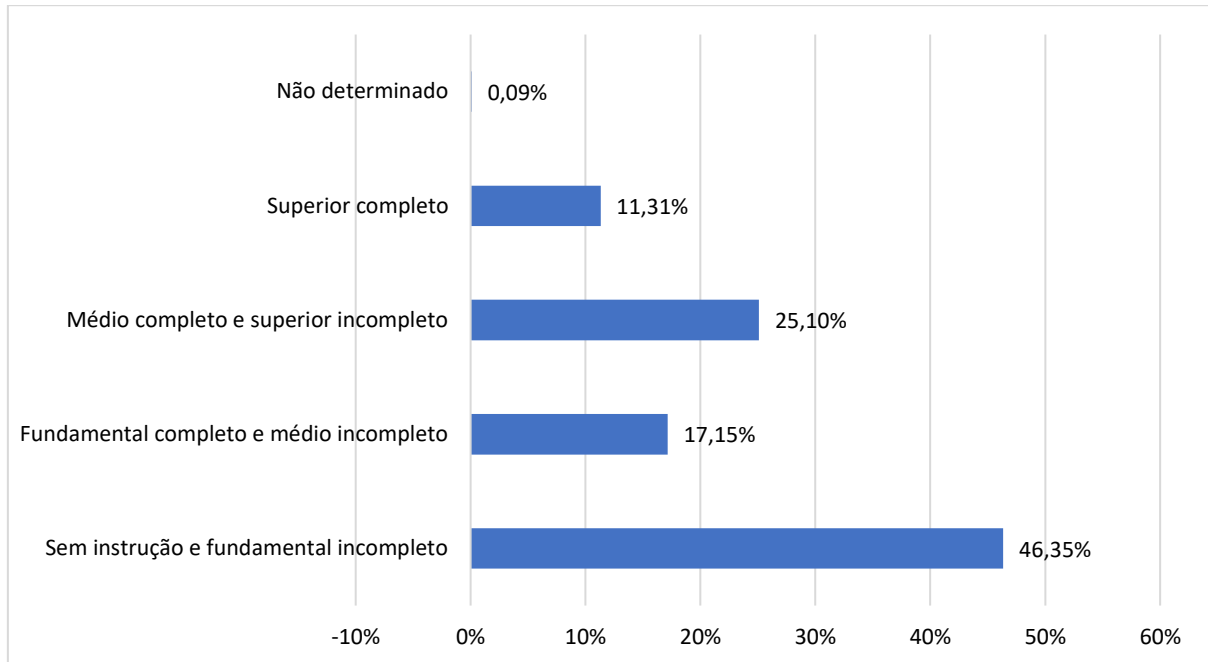


Fonte: IBGE, 2010.

O que chama a atenção inicialmente no Gráfico 8, é o fato de que, quando relacionado à pirâmide etária (Figura 4) apresentada anteriormente verifica-se que em 2010 a população com idade potencial para a conclusão do ensino médio se aproximava dos 70%. Porém, de acordo com o gráfico, desse total, apenas 32% concluiu a etapa. Nota-se ainda que, no Gráfico 8 o valor que surge em destaque é aquele referente às pessoas sem instrução e com Ensino fundamental incompleto, o total desse grupo à época da pesquisa era de quase metade da população, 48,73%. Mesmo que os jovens entre 10 e 19 anos possam ter aumentado esse dado, quando novamente consideramos a pirâmide etária, esse dado chama a atenção. Ademais, as pessoas que possuíam fundamental completo e Ensino Médio incompleto somavam 19,19%. Aqueles que haviam de fato concluído o Ensino Médio incluído a categoria superior incompleto atingia 22,61%. Pessoas com Ensino superior completo não ultrapassavam os 10%.

Aprofundando a questão posta acima nos questionamos: No ano de referência do Censo (2010), quantas pessoas com idade que os permitia a conclusão do Ensino Médio, não haviam finalizado essa etapa? Para auferir tal questão, a partir da base de dados do próprio IBGE relacionamos dados referentes ao nível de instrução com aqueles que indicam a população por grupos de idade. Dessa forma foi possível obter dados ligados ao nível de instrução por grupo de idade. Na sequência, selecionamos todos os grupos de idade que superavam os 20 anos, grupo que representava 68 % do total da população e classificamos esse grupo segundo o nível de instrução. Essa informação é importante na medida em que permite verificar a quantidade de pessoas que deveriam ter concluído a etapa, mas não o fizeram. Essas informações são sintetizadas no Gráfico 9.

**Gráfico 9** - Pessoas com mais de 20 anos, segundo nível de instrução – Apucarana 2010.

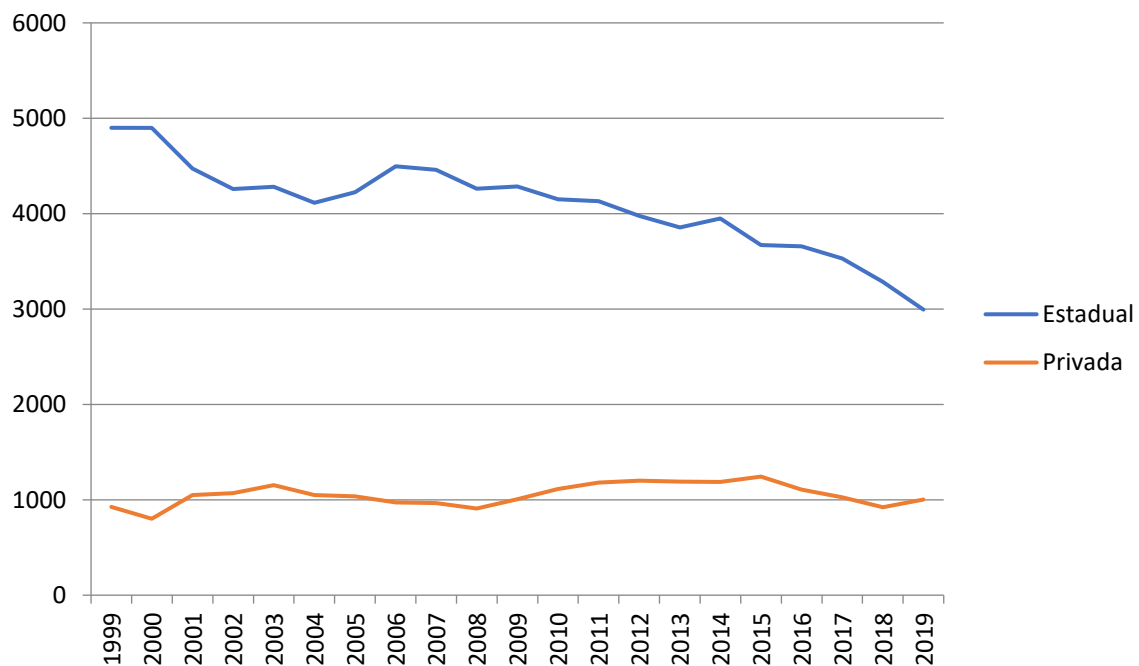


**Fonte:** IBGE, 2010 - elaborado pelo autor.

Como nosso objetivo é analisar especificamente o Ensino Médio nas escolas da cidade, o Gráfico 9 é relevante pois demonstra que em 2010 entre as pessoas que já possuíam idade para a conclusão da etapa, um total de 63,7% não havia concluído. A população com mais de 20 anos que concluiu o Ensino Fundamental representa 17,5%. Desse número, é possível imaginar que uma parcela chegou a frequentar o Ensino Médio, mesmo que não o tenha finalizado. Todavia, o que chama a atenção é mesmo a quantidade de pessoas com idade superior a adequada à última etapa da educação que nunca vieram a sequer frequentá-la. Nesse sentido, por mais que o Ensino Médio em si não seja algo recente, verificamos que o ingresso e a permanência nesse nível de Ensino não se deram de modo concomitante à sua criação. No caso particular de Apucarana/PR podemos pensar a partir de quando o Ensino Médio passou a ser de fato frequentado pela população e tratado como algo essencial. A esse respeito, chama a atenção, a série histórica de matrículas no Ensino Médio na cidade considerando o período de 1999 a 2019. Pensando nas dependências que dominam a oferta – estadual e privada – há uma redução em quase metade das vagas. Obviamente essa informação necessita ser cotejada com dados referente à pirâmide etária da população. Todavia, vale a ressalva uma vez que a taxa de escolarização para pessoas de 15 a

17 anos na região Sul do País tem ficado perto dos 90% (PNAD, 2019). Outra questão é que a redução de matrículas citada ocorre essencialmente na rede estadual, pois, a rede privada mantém um número bem próximo de estudantes em todo esse período<sup>52</sup>. O Gráfico 10 abaixo ilustra a questão.

**Gráfico 10** - Série histórica de matrículas no ensino médio de Apucarana/PR 1999 – 2009.

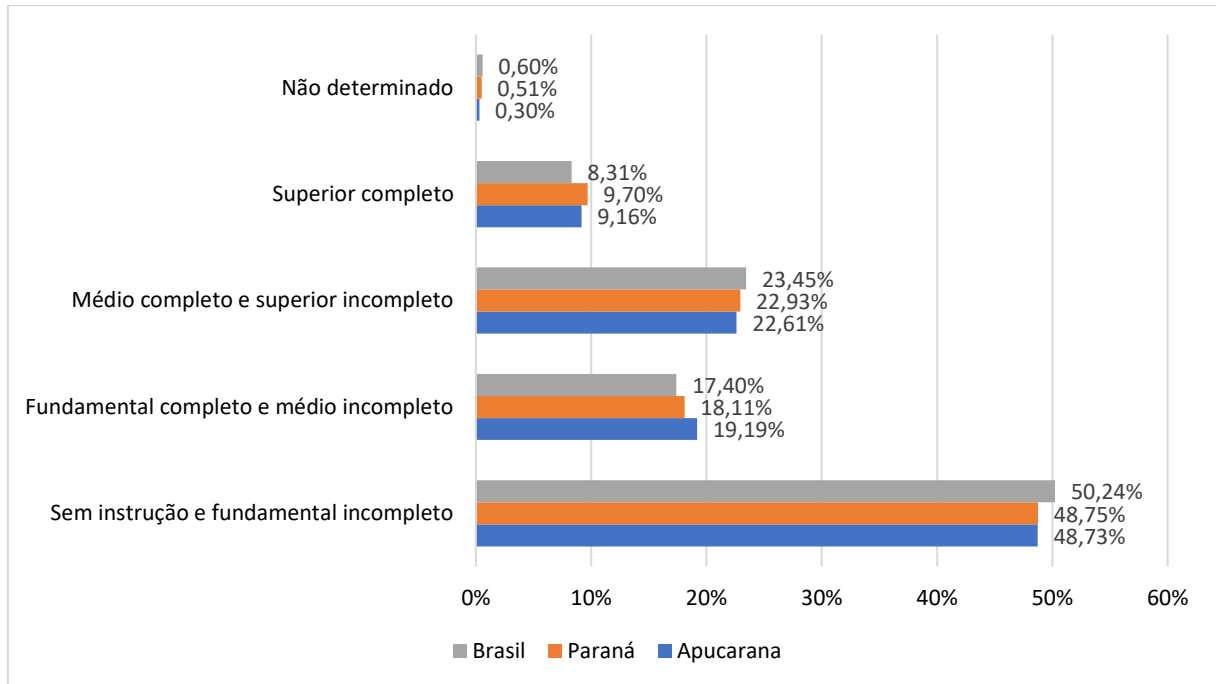


Fonte: INEP, 2019.

Antes de efetuarmos uma análise dessa etapa específica, voltemos a relação população e escolaridade na cidade Apucarana/PR e façamos uma comparação entre os dados do município com dados do Estado do Paraná e também da Federação, assim teremos um melhor parâmetro do patamar que a cidade e a população se encontram em termos de nível de instrução. Para esse objetivo apresento o Gráfico 11 que traz essa comparação de forma mais precisa.

<sup>52</sup> Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula> Acessado em 23 de outubro de 2020.

**Gráfico 11** - Nível de Instrução segundo a localidade – Apucarana, Paraná, Brasil - 2010.



**Fonte:** IBGE, 2010 - elaborado pelo autor.

A partir desse gráfico comparativo, podemos concluir que os níveis de instrução da cidade de Apucarana/PR estão bem próximos tanto da média estadual quanto nacional, o que não deve, contudo, ser interpretado como algo positivo. Afinal tanto o Estado quanto a Federação apresentam baixos índices de pessoas que concluíram todas as etapas da educação básica. Por outro lado, todas as esferas apresentam altos índices de pessoas sem instrução e com fundamental incompleto. Somados a esses dados, Apucarana/PR apresenta uma taxa de analfabetismo de pessoas acima dos 15 anos de idade de 5,90%, valor abaixo da média estadual de 6,28 e também da nacional de 9% no mesmo ano (CENSO, 2010). Assim, podemos concluir que excetuando a questão do analfabetismo, Apucarana/PR se encontra com um desenvolvimento educacional dentro da média brasileira como um todo.

Iremos agora aprofundar os dados referentes ao Ensino Médio da cidade, nosso objeto de pesquisa. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre essa questão, se mostra importante uma pequena observação acerca de uma particularidade educacional da cidade: o ensino integral. Isso, pois, a cidade de Apucarana/PR é

constantemente mencionada quando o tema é ensino de tempo integral<sup>53</sup>. O motivo desse destaque é o fato de que chamada educação em tempo integral para os anos iniciais do Ensino fundamental foi implantada no município ainda nos anos 2000, colocando-se assim como uma cidade pioneira e referência deste modelo educacional. Na época Apucarana/PR possuía 38 escolas de administração municipal que ofertavam essa etapa contemplada com o ensino integral<sup>54</sup>. Nesse sentido, Apucarana/PR possui um modelo de educação básica que é tomado como exemplo de estrutura e organização para os demais municípios: “A caminhada de Apucarana/PR motivou municípios como Porecatu, Realeza, Castro, Mauá da Serra, Paranaguá, Telêmaco Borba, Cornélio Procópio, Sertanópolis no Paraná, e Penápolis no Estado de São Paulo, dentre outros, que já implantaram o Programa a partir do conhecimento da experiência in loco” (MEC, 2009).

Apresentamos abaixo os resultados pelo município e sua rede de ensino no IDEB nas primeiras séries dos anos iniciais. Muito embora, nessa pesquisa não seja possível relacionar diretamente o ensino integral com a melhora dos índices, a evolução dos números é positiva e abre espaço para uma série de questionamentos em torno desse modelo educacional. A tabela 7 apresentada a seguir sintetiza esses dados.

**Tabela 7 – IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Apucarana/PR.**

<b>Anos</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>
<b>Notas</b>	4.5	5.3	6.0	6.0	6.5	7.0	7.5
<b>Metas Projetadas</b>	-	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1

Fonte: INEP, 2017 - elaborado pelo autor.

Na tabela 7 é possível verificar um significativo avanço no que tange a evolução do valor do IDEB que o município tem alcançado nos últimos anos. Saltando de 4.5 em 2005 para 7.5 em 2017 as séries iniciais do Ensino Fundamental vêm conseguindo desde 2007 notas acima da média projetada pelos pesquisadores. Já em relação aos anos finais do Ensino fundamental, etapa ofertada somente por escolas geridas pela rede estadual, é possível verificar uma redução significativa das notas obtidas no IDEB quando comparadas as primeiras séries no município. Esses dados estão presentes na Tabela 8 que segue abaixo.

<sup>53</sup> Há frequentes menções ao projeto de Educação integral da cidade de Apucarana, um exemplo é o estudo de 2008 publicado pelo MEC intitulado “Série Mais Educação” (MEC, 2009).

<sup>54</sup> Para mais informações a respeito do Projeto e da implementação do mesmo ver Soares (2014) E Campos; Branco; Daniel (2016).

**Tabela 8 - IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental – Apucarana/PR**

<b>Anos</b>	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<b>Notas</b>	3.9	4.6	4.2	4.6	-	-	-
<b>Metas Projetadas</b>	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.4	5.6

Fonte: INEP, 2017 - elaborado pelo autor.

Comparando as duas tabelas, podemos perceber uma importante distinção quanto aos níveis educacionais atingidos pelas diferentes etapas do ensino fundamental na cidade. Nas séries iniciais há uma crescente elevação do índice e superação da meta. Enquanto isso nas séries finais do Ensino fundamental ocorre também uma progressão, mas bem abaixo da encontrada na primeira etapa. No caso dos anos finais, em nenhum dos anos as metas projetadas são atingidas. A diferença entre esses níveis de ensino fica ainda mais nítida quando observamos que com base nos dados de 2017 do INEP, Apucarana/PR ocupa o 63º lugar no Ranking do IDEB nacional quando comparados dados dos anos iniciais do Ensino fundamental. Já em relação aos anos finais desse nível de ensino, a cidade se coloca apenas como a 223º do ranking.

Esse breve panorama da relação entre Apucarana, Educação e mais diretamente Ensino Médio com base no ano de 2010, revela uma concordância com alguns dos movimentos já indicados nesse trabalho. A principal deles é a recente incorporação do Ensino Médio no escopo da chamada educação básica. Isso não apenas no nível das legislações, mas também no campo prático. Afinal, a grande quantidade de moradores de Apucarana que concluíram a etapa, somada a alta taxa de escolarização atual, denota que esse movimento de matrículas, frequência e conclusão da etapa se mostra um movimento recente. Assim como o próprio aumento de aumento de matrículas no Ensino Médio na década dos anos 2000 deixa evidente.

Nesse sentido, podemos concluir essa seção tendo em mente que embora possua sim suas peculiaridades no campo educacional, a cidade de Apucarana se encontra muito próximo da média nacional em termos de escolaridade, acesso, e rendimento de seus estudantes. Por mais que no caso dos anos iniciais o município se sobressaia, essa condição não é acompanhada nas etapas seguintes. Assim sendo, o Ensino Médio público na cidade continua fragilizado, e ainda enfrenta antigos problemas encontrados nas redes públicas de todo o país.

## 6. O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL EM APUCARANA/PR: UM OLHAR SOBRE A DESIGUALDADE.

Passemos agora a uma análise mais precisa em torno da configuração do Ensino Médio na cidade. Com base especialmente no Censo educacional de 2019 apresentamos indicadores e dados de rendimento das escolas divulgados pelo INEP. Utilizamos também dados do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná e dados da Secretaria Estadual de Educação (SEED). A junção desses números nos possibilita captar algumas das condições sob as quais se estrutura essa etapa de ensino na rede pública da cidade. A primeira questão a ser ressaltada trata-se do fato de Apucarana se constituir num polo da região da Vale do Ivaí. Dessa forma, é também nessa cidade que se localiza o Núcleo Regional de Educação. A Figura 5 demonstra a região de abrangência deste Núcleo Regional de Educação.

**Figura 5** - Abrangência do Núcleo Regional de Educação de Apucarana/PR.

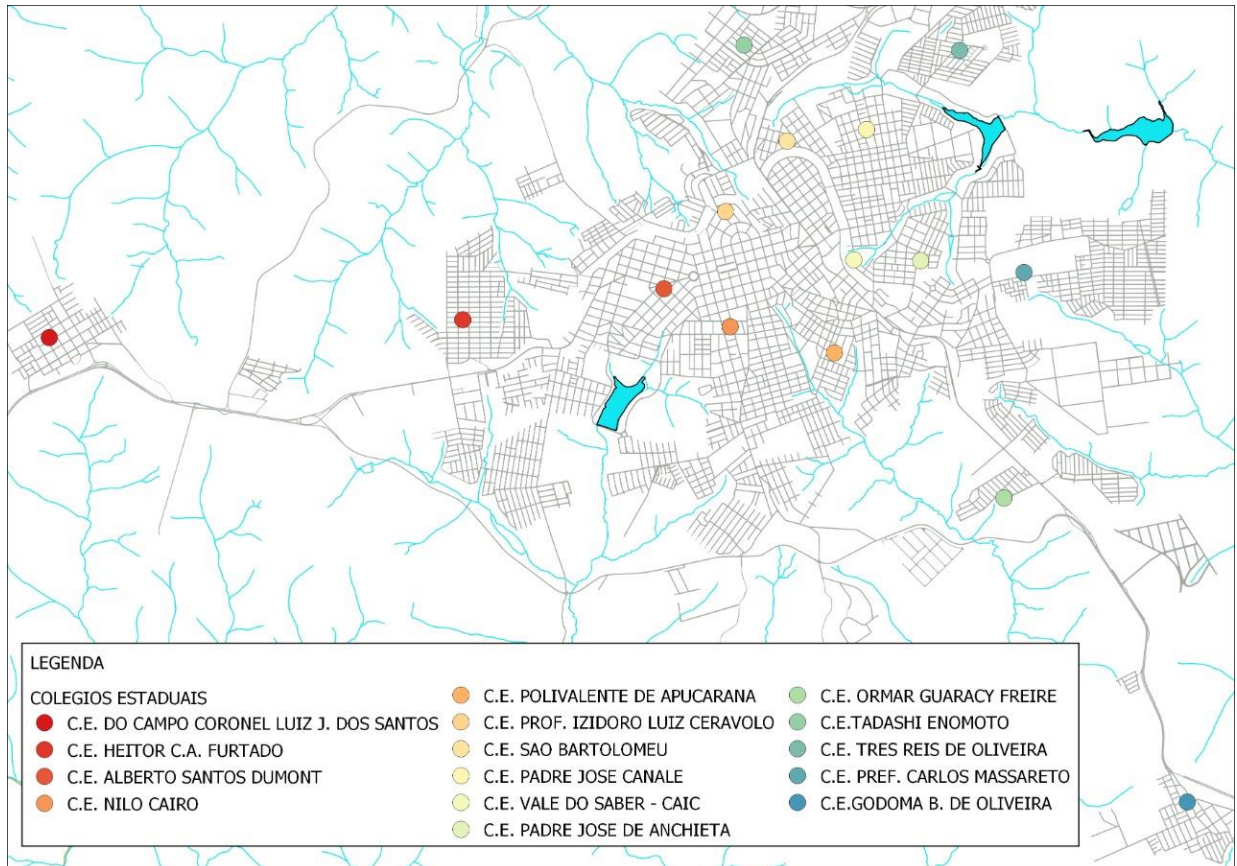


**Adaptado de:** <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=fb3>

Como é possível observar na Figura 5, o Núcleo Regional de Educação de Apucarana fica localizado ao Norte do Paraná e abarca um total de 16 cidades. Somando todas essas cidades o Núcleo é responsável por 61 escolas estaduais. Considerando o município de Apucarana/PR isoladamente, temos 18 escolas ligadas a esse Núcleo Regional de Educação. Dessas 18 escolas, três não ofertam a etapa do Ensino Médio Regular, são elas: Ceebja Professora Linda E A Miyadi, CEEP Agrícola Manoel Ribas e Francisco Antônio de Souza. Na primeira escola a modalidade ofertada trata-se da EJA, enquanto na segunda, os cursos que compõem o currículo são: técnico em Agropecuária, modalidades integrado e subsequente, além do curso técnico em meio ambiente, sendo este último apenas no formato subsequente. Já a terceira escola opera apenas com os anos finais do Ensino fundamental.

Na sequência, apresento um mapa da cidade com a localização de cada uma das 15 escolas que oferecem aos estudantes o Ensino Médio Regular. Esse mapa ajuda a compreender um aspecto importante nessa análise: a distribuição e a localização das escolas pelo território da cidade. Ou seja, podemos diferenciar aquelas escolas que se situam em região central ou periférica. Elemento relevante quando se pretende verificar a existência de desigualdade na oferta do direito à educação pública (RIBEIRO e VÓVIO, 2017).

**Figura 6** - Mapa da área urbana da cidade de Apucarana/PR demarcando as Escolas estaduais que oferecem Ensino Médio.



**Elaborado pelo Autor.**

Nesta figura é possível ter uma ideia da distribuição das escolas de Ensino Médio em Apucarana/PR de acordo com o mapa urbano da cidade. Vale destacar aqui a localização peculiar de duas escolas em especial: escola estadual professora Godomá Bevilácqua de Oliveira e escola estadual Coronel Luiz José dos Santos. Isso, pois, essas duas escolas se encontram mais afastadas do centro urbano que as demais, ambas ficam situadas em distritos pertencentes ao município. Assim sendo, de acordo com o Núcleo Regional de Educação, essas duas escolas são categorizadas como escolas do campo.

Há um grupo de escolas que ficam localizadas no próprio centro, como é o caso das seguintes escolas: Izidoro Luiz Cerávolo, Alberto Santos Dumont e Nilo Cairo. Para além dessas escolas centrais há ainda a escola Polivalente que é a única que se localiza a uma distância de menos de dois quilômetros do centro da cidade, situando-se assim em um bairro de classe média próximo ao centro. As outras nove escolas que ofertam o Ensino Médio estão instaladas em bairros da

cidade, alguns deles tidos como regiões marcadas pela vulnerabilidade social, como é o caso das escolas Carlos Massaretto e Vale do Saber<sup>55</sup>. A localização dessas escolas possui relação com a quantidade de estudantes que atendem. Para termos uma ideia da distribuição do atendimento, na sequência apresentamos uma tabela das escolas de acordo com o número de matrículas no Ensino Médio regular o número de turmas e também a média de alunos por turma<sup>56</sup>.

**Tabela 9** - Média de alunos por turma por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escola</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Turmas</b>	<b>Aluno/Turma</b>
Alberto Santos Dumont	111	5	22,2
Antonio Três Reis de Oliveira	157	5	31,4
Carlos Massaretto	88	4	22,0
Godomá Bevilácqua De Oliveira	76	3	25,3
Heitor C. A. Furtado	137	5	27,4
Izidoro Luiz Cerávolo	556	15	37,1
José Canale	113	5	22,6
José De Anchieta	223	8	27,9
Luiz José Dos Santos	131	6	21,8
Nilo Cairo	527	17	31,0
Osmar Guaracy Freire	145	5	29,0
Polivalente De Apucarana	413	12	34,4
São Bartolomeu	52	3	17,3
Tadashi Enomoto	118	5	23,6
Vale Do Saber	57	3	19,0
<b>Total</b>	<b>2904</b>	<b>101</b>	<b>28,8</b>

**Fonte:** Fonte: (LDE, 2019). Elaborado pelo autor.

Observando a Tabela 9 podemos identificar aquelas escolas que concentram a maior quantidade de matrículas na última etapa da educação básica regular na cidade de Apucarana/PR. Essas escolas são: Izidoro Luiz Cerávolo, Nilo Cairo e Polivalente. Ou seja, todas elas escolas situadas na região central. Os números altos em matrículas das duas primeiras escolas podem ser explicados pelo fato de que dentre todas as escolas da cidade, elas são as únicas a ofertarem o ensino

<sup>55</sup> Outras escolas também se situam em bairros vulneráveis: Professora Godomá Bevilácqua, padre José de Anchieta, José Canale, Antônio Três Reis São Bartolomeu.

<sup>56</sup> As escolas que não ofertam Ensino Médio regular, bem como aquelas turmas caracterizadas como de Ensino integrado ou subsequente, foram desconsideradas na análise que se segue.

médio noturno. Assim, todos os estudantes que demandam pelo Ensino Médio nesse período, acabam inevitavelmente se matriculando em uma dessas escolas, isso mesmo que não sejam moradores da área central – região em que se situa ambas as escolas. Além dessas duas escolas, a instituição Polivalente, terceira em número de matrículas no Ensino Médio atende um total de 413 estudantes no ensino médio regular, no caso deste, somente no ensino diurno.

Naturalmente, observa-se nas escolas com maior número de matrículas, uma tendência a uma maior média de alunos por turma. Assim, as maiores médias são encontradas nas escolas com maior número de matrículas. Todavia, em alguns casos percebemos altas taxas de aluno por turma, mesmo em escolas com poucas matrículas, como é o caso da escola Antônio Três Reis. Em outros casos escolas com mais estudantes que esta possui média de alunos por turma menor, tal qual a escola Padre José de Anchieta. Essa situação explicita uma distribuição do número de vagas e turmas no ensino médio estadual que não condiz necessariamente com a demanda apresentadas pelas diferentes regiões das cidades. Tal condição pode estar associada às motivações no momento de escolha das escolas por parte dos responsáveis dos estudantes. Em outras palavras é comum que as famílias optem por matricularem seus filhos em uma escola mais distante, em função da noção compartilhada pela comunidade de que tal instituição oferta um ensino de qualidade (RESENDE, NOGUEIRA e VIANA, 2013). Ainda nesse sentido, chama a atenção o fato de que enquanto algumas escolas possuem turmas lotadas e faltam salas, de acordo com os Microdados do Censo Escolar 2018 escola Santos Dumont possuía 20 salas, mas utilizava apenas metade dessas, situação que indica subutilização do espaço por parte da gestão estadual. As demais escolas utilizam todas as salas disponíveis, ou em alguns casos – São Bartolomeu, Carlos Massareto e José Canale – apenas uma não é utilizada.

Compreendida a distribuição das matrículas e das turmas, é importante apresentar o número de professores que lecionam nessas escolas. Além disso, verificamos também a média de alunos por professores nessas instituições. Esses números evidenciam alguns aspectos da dinâmica de lotação realizada pelo núcleo regional de educação. A tabela 10 trata desses números.

**Tabela 10** - Professores por escolas e média de alunos por professores por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escola</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Professores</b>	<b>Aluno/Professor</b>
Alberto Santos Dumont	111	24	4,6
Antonio Três Reis de Oliveira	157	24	6,5
Carlos Massaretto	88	14	6,3
Godomá Bevilácqua de Oliveira	76	13	5,8
Heitor C. A. Furtado	137	16	8,6
Izidoro Luiz Cerávolo	556	36	15,4
José Canale	113	19	5,9
José De Anchieta	223	24	9,3
Luiz José Dos Santos	131	20	6,6
Nilo Cairo	527	53	9,9
Osmar Guaracy Freire	145	20	7,3
Polivalente De Apucarana	413	33	12,5
São Bartolomeu	52	21	2,5
Tadashi Enomoto	118	20	5,9
Vale Do Saber	57	17	3,4
<b>Total</b>	<b>2904</b>	<b>354</b>	<b>8,2</b>

**Fonte:** (LDE, 2019). Elaborado pelo autor.

Percebe-se na tabela apresentada acima o fato de que o número de professores que atuam em cada escola não acompanha de forma linear o aumento do número de matrículas. Assim, a escola com maior número de matrículas – Izidoro Luiz Cerávolo – não é aquela que possui mais professores. Isso ocorre em função da distribuição dos professores que faz com que os mesmos tenham que em alguns casos que trabalhem em muitas escolas para que possam cumprir sua carga horária semanal. A distribuição é feita com base na necessidade de fechamento da carga horária por parte dos professores efetivos e não com base em uma organização que facilite a permanência dos docentes em poucas escolas. Nesse sentido, chama à atenção, por exemplo, a escola São Bartolomeu que com 52 matrículas no Ensino Médio dispõe de um total de 21 professores enquanto a escola Padre José de Anchieta com 223 matrículas dispõe de 24 professores. Além desses dois extremos também é possível constatar a existência de escolas com número de matrículas similares, mas que não dispõem da mesma quantidade de professores, tais como escola Alberto Santos Dumont e José Canale, ambas com aproximadamente 110 alunos, mas com uma diferença de seis professores a mais

para a primeira, o que, contudo não indica déficit na segunda, mas sim um efeito do processo de contratação e alocação dos professores.

Em suma, podemos afirmar que as demandas das escolas em termos de docentes são atendidas pela Secretaria Estadual de Educação na medida em que há professores para lecionarem as disciplinas dessa etapa em todas as escolas. A única exceção é encontrada na escola Padre José de Anchieta onde de acordo com o Sistema de Consultas da SEED, e considerando as disciplinas do Ensino Médio Regular, há nessa escola um déficit de total de 23 h em relação à demanda e suprimento.

A respeito da dinâmica de lotação dos professores, percebe-se que a mesma tende a precarizar o trabalho docente na medida em que exige que esse atue em muitas escolas, ou como mostramos, faz com que as escolas tenham que lidar com um grande número de professores atendendo diferentes turmas, o que pode dificultar o trabalho da equipe administrativa e pedagógica como um todo, afinal essa tem como sua principal função a organização e coordenação do trabalho docente. Essa situação se agrava pelo fato de que o maior déficit em suprimento e demanda de profissionais na rede estadual diz respeito às tarefas administrativas e serviços gerais (SEED, 2020).

Ainda tratando dos professores que trabalham no Ensino Médio na rede estadual de Apucarana/PR passemos agora a uma das informações mais relevantes a respeito das condições de oferta dessa etapa nessas escolas. Tal informação refere-se ao tipo de vínculo que esses docentes possuem com a Secretaria de Educação do Estado. O tipo de vínculo de trabalho é importante na medida em que é corrente na literatura (SOUZA, 2016) acerca do tema a relação feita entre vínculo de trabalho temporário e precarização não somente das condições de trabalho dos professores, mas da própria qualidade da educação que é ofertada aos estudantes da rede pública.

Em um estudo acerca das condições de trabalhos dos professores temporários da rede de ensino estadual do Paraná, M. N. Souza (2016) demonstra com clareza que o a contratação temporária de docentes não é utilizada nesse Estado como elemento de urgência, mas sim como uma política de barateamento dos custos da educação pública. Como o autor afirma os gestores “não tem levado em conta que esta suposta economia nas finanças estaduais vem ampliando o quadro de precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, comprometendo

a qualidade do ensino” (M. N. SOUZA, 2016, p. 285). Nesse mesmo estudo, o autor também aponta elementos que podem interferir na opção dos professores efetivos no momento de escolherem a escola que atuarão. Afinal, tal escolha interfere diretamente na dinâmica de lotação dos professores nas escolas estaduais. No caso do estudo de M. N. Souza (2016) fica evidenciado que as escolas localizadas em regiões marcadas pela vulnerabilidade social são aquelas que concentram maior número de vagas disponíveis nos concursos de remoção, e ainda, agrupam também as maiores taxas de professores temporários. O estudo de M. N. Souza (2016) analisou mais especificamente o estado do Paraná com destaques a capital Curitiba e as cidades de Maringá e Londrina. No nosso estudo, considerando as escolas selecionadas, a tendência é parecida. Vejamos a seguir, a quantidade de vagas disponíveis no concurso de remoção realizado pelo NRE de Apucarana/PR em 2019. Além Disso, calculamos também o quanto essas horas representam na demanda de carga horária semanal, buscando identificar a porcentagem de horas/aula disponíveis em cada uma das escolas.

**Tabela 11** - Vagas concurso de remoção por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escola</b>	<b>Horas Aulas disponíveis</b>	<b>Demanda de HA semanais</b>	<b>Proporção de vagas disponíveis</b>
Alberto Santos Dumont	32	125	26%
Antonio Três Reis de Oliveira	40	125	32%
Carlos Massaretto	48	100	48%
Godomá Bevilacqua De Oliveira	36	75	48%
Heitor C. A. Furtado	30	125	24%
Izidoro Luiz Cerávolo	57	375	15%
José Canale	46	125	37%
José De Anchieta	39	200	20%
Luiz José Dos Santos	36	150	24%
Nilo Cairo	57	425	13%
Osmar Guaracy Freire	60	125	48%
Polivalente De Apucarana	33	300	11%
Sao Bartolomeu	48	75	64%
Tadashi Enomoto	30	125	24%
Vale Do Saber	22	75	29%

**Fonte:** (LDE, 2019). Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber na Tabela 11, há uma quantidade significativa de vagas disponíveis para remoção em todas as escolas<sup>57</sup>. No entanto, essa análise entre as escolas só se faz justa quando consideramos a carga horária total demanda semanalmente pelas turmas de Ensino Médio. Os casos específicos das escolas, Polivalente e São Bartolomeu nos ajudam a entender melhor. Enquanto o primeiro possuía apenas 33 vagas disponíveis, o segundo disponibilizava 48. Essa diferença ganha maior significado quando comparamos a demanda de uma e outra escola. Dessa forma, é possível perceber que, embora possua mais turmas e matrículas, a escola Polivalente é uma das mais disputadas entre os professores efetivos, tendo como disponível no Ensino Médio apenas 11% de sua demanda para o concurso de remoção. Enquanto isso, a escola São Bartolomeu com apenas 75 matrículas e três turmas, oferta 48 vagas, ou ainda, 64% de sua demanda total para o Ensino Médio.

Ainda de acordo com M. N. Souza (2016) embora diversos fatores influenciem a escolha dos professores quanto aos seus locais de trabalho, algo que tem ficado cada vez mais evidente é a relação entre território e processos de alocação dos professores. Dito de outra forma é possível encontrar uma literatura que vem abordando a desigualdades dos sistemas educacionais pela ótica dos efeitos que os territórios podem exercer sobre as escolas que neles se situam. Pesquisas como a de Érnica e Batista (2011), Ribeiro e Vóvio (2017) e Van Zanten (2005) são exemplos de estudos que exploram alguns dos possíveis efeitos dessa relação na lógica interna tanto dos sistemas de educação, como das escolas específicas. Uma das dinâmicas desse processo é aquela marcada pela desigualdade social presente nos diferentes territórios, em outras palavras, os níveis de vulnerabilidade social. Na construção de um estado da arte acerca desse tema Ribeiro e Vóvio (2017) apontam para teorias que abordam:

A relação entre vulnerabilidade social do território/segregação residencial e desigualdade escolar, incorporaram--se referências sobre hierarquia de estabelecimentos e disputa de profissionais e familiares por escolas mais prestigiadas (...). Essa literatura, de modo amplo, assevera que, num determinado sistema escolar, pode haver mecanismos de competição por recursos (alunos e professores de determinado perfil, escolas mais prestigiadas, dentre outros), sendo o aluno o recurso mais disputado (RIBEIRO, VÓVIO, 2017, pág. 73).

---

<sup>57</sup> A quantidade de horas informada na tabela é referente a soma de todas as horas aulas disponíveis em diferentes disciplinas do Ensino Médio. Assim, uma análise pormenorizada poderia identificar em quais disciplinas estariam os principais déficits.

Assim sendo, é possível pensar as taxas das vagas ofertadas pelas escolas nos concursos de remoção, como um indicador desse movimento, tanto de escolha dos professores – que afeta a organização pedagógica das escolas na medida em que concentram professores efetivos em algumas poucas escolas em detrimento de outras – como a disputa intraescolar na rede estadual de ensino em Apucarana/PR que pode nesse caso vir a ser influenciada pela questão do território e das influências deste no cotidiano das escolas (VAN ZANTEN, 2005). Afinal quando olhamos para a tabela acima, percebe-se que a maior proporção de vagas para o Concurso de Remoção 2019 é ofertada pelas escolas localizadas em regiões mais afastadas do centro da cidade: Carlos Massareto, Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira, Osmar Guaracy Freire e São Bartolomeu, curiosamente escolas com poucas matrículas, o que poderia indicar preenchimento mais fácil do quadro de professores e manutenção do mesmo. No outro extremo, as escolas situadas no centro da cidade ou em bairros próximo a este, e que são também as com maior número de matrículas apresentam por sua vez os índices mais baixos quanto à disponibilidade de vagas no Concurso de remoção 2019, situação que aponta para alta concorrência entre os professores para atuarem nessas escolas. A exceção fica por conta da escola Padre José de Anchieta que mesmo localizado em um bairro da periferia, apresenta um pequeno número de vagas proporcionalmente à sua demanda, 20%, ao contrário da escola Santos Dumont que localizada no centro possui mais vagas que a primeira.

Além das vagas disponíveis em concurso de remoção, o tipo de vínculo profissional também pode ajudar a explicitar o processo de lotação dos professores nas escolas, e que também pode vir a ser afetado pelo chamado efeito-território (ÉRNICA e BATISTA 2011). Ou seja, se há indícios de que a localização das escolas afeta na distribuição de professores efetivos e PSS. A Tabela 12 traz essas informações.

**Tabela 12** - Quantidade de professor por tipo de vínculo por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>	<b>Efetivos</b>	<b>PSS</b>	<b>%EF</b>	<b>%PSS</b>
Alberto Santos Dumont	24	11	13	46%	54%
Antonio Três Reis de Oliveira	24	12	12	50%	50%
Carlos Massaretto	14	10	4	71%	29%
Godomá Bevilácqua De Oliveira	13	8	5	62%	38%
Heitor C. A. Furtado	16	9	7	56%	44%
Izidoro Luiz Cerávolo	36	32	4	89%	11%
José Canale	19	10	9	53%	47%
José De Anchieta	24	18	6	75%	25%
Luiz José Dos Santos	20	16	4	80%	20%
Nilo Cairo	53	29	24	55%	45%
Osmar Guaracy Freire	20	14	6	70%	30%
Polivalente De Apucarana C	33	27	6	82%	18%
São Bartolomeu	21	8	13	38%	62%
Tadashi Enomoto	20	14	6	70%	30%
Vale Do Saber	17	7	10	41%	59%
<b>Total</b>	<b>354</b>	<b>225</b>	<b>129</b>	<b>64%</b>	<b>36%</b>

Fonte: (LDE, 2019). Elaborado pelo autor.

Segundo dados disponíveis para a média brasileira quanto ao número de professores efetivos no ensino médio público brasileiro é de 63,6. Já os com contrato temporário representam 36,4%. No caso específico do estado do Paraná os números são de 65,3% para efetivos e 34,7% para temporários. Dessa forma o Ensino Médio estadual de Apucarana/PR se encontra em consonância com os índices nacionais e estaduais. Todavia, essa média esconde alguns extremos que merecem destaque. Considerando as escolas localizadas em bairros afastados do centro, depreendemos que por mais que Carlos Massareto, Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira e Osmar Guaracy Freire ofertassem uma proporção grande de vagas no concurso de remoção, o número de professores efetivos nessas escolas é próximo ou até mais elevado que a média municipal. No entanto a escola São Bartolomeu que também oferece grande proporção de vagas no concurso de remoção possui o menor número de professores efetivos em seu quadro 38%. Outra escola localizada em um bairro afastado do centro e com baixo número de professores efetivos trata-se da escola Vale do Saber, com 41% mesmo que com apenas 57 matrículas no Ensino Médio, registra um total de 17 professores atuando

nessa etapa. Ou seja, mais um caso onde é necessário muitos professores para preencher uma pequena demanda, questão agravada ainda por uma maior concentração de professores temporários.

Em relação ao vínculo profissional dos professores que trabalham em colégios da região central ou em bairros próximos percebemos certa heterogeneidade. Pois, as escolas Izidoro Luiz Cerávolo e Polivalente tem sua grande maioria de professores como efetivos, 89% e 82% respectivamente. De outro lado, as escolas Alberto Santos Dumont e Nilo Cairo 46% a primeira e 55% a segunda no que tange a quantidade de professores efetivos em seu quadro. Esses números elucidam a complexidade da compreensão dos efeitos que o território pode vir a exercer sobre a alocação dos professores. Ou ainda, como afirma Érnica e Batista (2011) ao citarem Ribeiro e Koslinski (2009) há uma “dificuldade de identificar por meios quantitativos o efeito de território pode advir do desencontro entre, de um lado, as formas de caracterizar o território e, de outro, a natureza dos mecanismos ou processos sociais que produziram seu efeito” (pág. 9). Nesse sentido, os dados aqui apresentados e da forma como o são, almejam conferir inteligibilidade ao contexto analisado e alguns indícios de seus movimentos, mas obviamente não encerram o debate sobre a questão e o objeto em si.

Ainda sobre o tipo de vínculo dos professores vale uma menção à escola Padre José de Anchieta que assim como os dados referentes às vagas de remoção já indicavam, essa escola tem em seu quadro de professores 1/3 deles como efetivo, isso mesmo situada em uma região mais afastada do centro.

Essa análise pormenorizada dos números nos conduz a um indicador de relevância nos Censos Escolares, o chamado índice de regularidade do corpo docente. Embora, este seja calculado considerando a escola como um todo, abarcando assim também o Ensino Fundamental, a apresentação dessas informações é importante, com ela podemos confrontar um aspecto mais geral com aquele mais específico apresentado anteriormente. Os dados disponíveis nesse indicador são calculados com base nos anos de 2015 a 2019 e mede a permanência dos docentes nas escolas nesse período.

**Tabela 13** - Índice de regularidade do corpo docente por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>Taxa de Regularidade</b>
Alberto Santos Dumont	2,3
Antonio Três Reis de Oliveira	2,6
Carlos Massaretto	2,0
Godomá Bevilácqua de Oliveira	2,2
Heitor C. A. Furtado	2,5
Izidoro Luiz Cerávolo	2,9
José Canale	2,3
José De Anchieta	2,8
Luiz José Dos Santos	2,5
Nilo Cairo	2,4
Osmar Guaracy Freire	2,2
Polivalente De	2,9
São Bartolomeu	2,2
Tadashi Enomoto	2,4
Vale Do Saber	1,8

Fonte: INEP, 2019

Segundo a Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015 o Índice de Regularidade do Corpo Docente é medido em uma escala de 0 a 5, sendo que “quanto mais próximo de zero mais irregular é o professor e quanto mais próximo de cinco, mais regular é o professor”. Esses índices são posteriormente calculados por escola resultando nos números da Tabela 13. Eles também são agrupados nas seguintes categorias de regularidade:

**Tabela 14** - Índices de regularidade do corpo docente segundo o MEC.

Baixa regularidade (0- 2)	Média-baixa (2- 3)	Média-alta (3- 4)	Alta (4- 5)
------------------------------	-----------------------	----------------------	----------------

Fonte: Censo Escolar (2019).

De acordo com essa categorização dos índices de regularidade do corpo docente é perceptível que quase todas as escolas da rede estadual de Apucarana/PR que ofertam Ensino Médio possuem uma regularidade média - baixa, exceto a escola Vale do Saber que fica abaixo desse número na categoria de baixa

regularidade. Além dela a escola Carlos Massareto é uma das que mais sofrem com essa falta de regularidade. No caso da primeira, a falta de professores efetivos justifica essa irregularidade. Todavia, no caso da escola Carlos Massareto esse dado é curioso na medida em que 71% do seu corpo de funcionários são efetivos. Situação que talvez se explicasse pela alta rotatividade via concursos de remoção, afinal no concurso de 2019 essa escola ofertava um total de 48% da sua demanda para Ensino Médio. As médias apresentadas por Apucarana/PR dialogam com aquelas encontradas no Estado onde 65% das escolas se encontram na categoria de média - baixa regularidade. No caso do país essa taxa cai para 45% enquanto as escolas de média - alta regularidade representam 43,2%.

Analisando aquelas escolas com melhores níveis de regularidade do corpo docente temos Izidoro Luiz Cerávolo e Polivalente, duas escolas localizadas na região central, ambas com taxa de 2,9. Mais uma vez merece destaque a escola Padre José de Anchieta, com o segundo melhor índice na cidade nesse quesito, 2,8.

Sintetizando os três indicadores – vagas em concurso de remoção; tipo de vínculo e taxa de regularidade do corpo docente – até aqui apresentados acerca da lotação dos professores nas escolas de Ensino Médio da rede estadual de Apucarana/PR, apresenta-se a possibilidade de que possa haver alguma relação entre os territórios que abrigam as escolas e as escolhas dos professores efetivos quanto aos seus locais de trabalho. Afinal, as quatro escolas localizadas na região mais central da cidade estão entre as cinco que menos oferecem vagas no concurso de remoção. Duas delas são também aquelas com maiores taxas de professores efetivos, as mesmas com melhores níveis de regularidade do corpo docente: Izidoro Luiz Cerávolo e Polivalente.

Corroborando a existência dessa relação em algum nível, verificamos que as escolas com menores níveis de regularidade do corpo docente se situam em bairros afastados do centro da cidade e são também as mesmas a concentrarem maiores níveis de professores temporários, tais como escola São Bartolomeu, Vale do Saber e Padre José Canale. No entanto, até aqui duas escolas chamam a atenção pela localização e números apresentados. São elas Alberto Santos Dumont e Padre José de Anchieta. A primeira situada no centro da cidade com números próximos as escolas dos bairros, enquanto a segunda localizada em bairro com dados próximos as escolas centrais. Nos dados acerca do tipo de vínculo dos professores e da regularidade do corpo docente esse contraste é nítido.

Feita essa primeira análise sobre a alocação dos professores nas escolas, o tipo de vínculo predominante em cada uma delas e as taxas de regularidade do corpo docente, vejamos agora como essa dinâmica reflete nos níveis de adequação formal dos professores do Ensino Médio nessas escolas.

A esse respeito, um dado importante verificado no Censo Escolar de 2019 é o de que cem por cento dos professores que atuam no Ensino Médio apucaranaense, tanto na modalidade regular, quanto na EJA, possuem Ensino Superior completo (INEP, 2019). Todavia, desse total, há uma quantidade significativa de professores que atuam em áreas que não as mesmas em que possuem curso superior. O indicador que afixa tal condição é o chamado Indicador de adequação da formação docente. Este dado tem como objetivo identificar a quantidade de professores que lecionam em disciplinas que não correspondem às suas formações iniciais, situação que pode vir a colocar em risco uma educação de qualidade. A 15 resume essa informação.

**Tabela 15 - Professores do Ensino Médio segundo a formação – Apucarana 2019.**

<b>Grupos</b>	<b>Tipo de formação</b>	<b>Ensino Médio</b>
Grupo 1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelada na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluída.	79,3
Grupo 2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.	2,3
Grupo 3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.	17,2
Grupo 4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.	1,2
Grupo 5	Docentes que não possuem curso superior completo.	0,0

**Fonte:** INEP, MEC, 2019.

De acordo com a Tabela 15 podemos observar que mesmo que todos os professores que atuam no Ensino Médio em Apucarana/PR possuam Ensino Superior, em diversos casos sua atuação não é correspondente à disciplina de formação, isso acontece mais precisamente em 17,25 dos casos. Essa condição representa um descompasso com alguns documentos da Educação brasileira, o

principal deles o Plano Nacional de Educação (2014). Esse documento busca estabelecer algumas metas a serem atingidas pela Educação brasileira no período de dez anos, ou seja, até 2024. Dentre as metas definidas pelo Plano, a de número 15 afirma que é necessário:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE, 2014).

Todavia, mesmo com esse desvio, os números apresentados por Apucarana ainda estão acima da média brasileira para todo Ensino Médio, onde apenas 63,1% dos professores possuem formação superior na área de atuação<sup>58</sup>. A média estadual nesse caso é de 84%. Mesmo com números positivos em relação à média nacional, vale ainda observarmos agora como esse indicador se comporta nas quinze escolas aqui enfatizadas.

**Tabela 16** - Índice de Adequação da formação docente por escola em % – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>	<b>Grupo 5</b>
Alberto Santos Dumont	71,7	0	21,7	6,6	0
Antonio Três Reis de Oliveira	77,8	0	22,2	0	0
Carlos Massaretto	91,7	0	8,3	0	0
Godomá Bevilacqua De Oliveira	83,3	0	16,7	0	0
Heitor C. A. Furtado	67,8	6,8	25,4	0	0
Izidoro L Cerávolo	73,1	0	22,4	4,5	0
José Canale	87,9	5,2	6,9	0	0
José De Anchieta	79	0	21	0	0
Luiz José Dos Santos	86,1	0	13,9	0	0
Nilo Cairo	83,3	9,5	6,1	1,1	0
Osmar Guaracy Freire	74,1	0	25,9	0	0
Polivalente De Apucarana	72,7	0	27,3	0	0
São Bartolomeu	84,6	0	15,4	0	0
Tadashi Enomoto	80	1,5	18,5	0	0
Vale Do Saber	87,5	0	12,5	0	0

Fonte: INEP, MEC, 2019.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acessado em 08/10/200.

Tal como a média geral do Ensino Médio Apucararense indicou anteriormente, a maior quantidade dos profissionais que lecionam nas escolas da rede estadual nessa etapa possuem formação superior de licenciatura na disciplina em que lecionam. Porém, podemos encontrar diferenças quanto à distribuição desses docentes entre as escolas. Nesse caso também se verifica a possibilidade de influência do território nessa distribuição. Todavia, dessa vez, as escolas com melhores taxas de adequação da formação são justamente aquelas localizadas em bairros, como São Bartolomeu e Vale do Saber, escolas com problemas quanto à alta rotatividade de seu quadro docente, e no caso da última sua grande quantidade de professores temporários. Esse contraste se expande quando observamos que as escolas da região central apresentam índices abaixo da média municipal. Ou seja, mesmo que possuam mais professores efetivos e menos rotatividade, algumas escolas da região central atuam com baixos níveis de adequação da formação desses docentes, sendo um bom exemplo a escola Polivalente. A exceção nesse caso fica por conta da escola Nilo Cairo, escola da região central com melhor nível de adequação da formação docente.

Vejamos agora em que condições esses professores lecionam. Afinal, além do aspecto formativo, outro elemento muito mobilizado no debate são as condições de trabalho dos professores, especialmente o tamanho das turmas, situação que pode vir a prejudicar o ato de ensinar. Essa realidade pode ser problematizada com base na média de alunos por turma no Ensino Médio numa comparação entre as instâncias administrativas. Vejamos esses dados na Tabela 17.

**Tabela 17** - Média de alunos por turma por dependência administrativa – 2019.

<b>Rede</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>Média</b>
<b>Apucarana</b>	29,8	28,5	28,4	28,9
<b>Paraná</b>	29,3	27,0	25,9	27,3
<b>Brasil</b>	31,5	29,4	29,2	30,0

Fonte: INEP, MEC, 2019.

Segundo dados do INEP de 2019, o número de alunos por turma de Ensino Médio regular na cidade de Apucarana/PR segue uma média de quase trinta alunos. No entanto podemos perceber como os números de Apucarana/PR se encontram acima da média estadual, mas abaixo da média nacional. Entretanto, assim como

nos dados anteriores tais médias podem esconder as especificidades de cada escola. Sendo assim, apresentamos a seguir a tabela 18 que contém a média de cada escola da rede pública que oferta Ensino Médio regular na cidade.

**Tabela 18** - Média de alunos por turma por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escola</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>Média</b>
Alberto Santos Dumont	24,0	20,5	22,0	22,2
Antonio Três Reis de Oliveira	33,5	30,0	30,0	31,4
Carlos Massaretto	33,0	20,0	15,0	22,0
Godomá Bevilacqua De Oliveira	29,0	23,0	24,0	25,3
Heitor C. A. Furtado	26,5	29,0	26,0	27,4
Izidoro Luiz Cerávolo	37,1	37,3	35,6	35,9
José Canale	19,5	25,5	23,0	22,6
José De Anchieta	29,3	28,7	24,5	27,9
Luiz José Dos Santos	25,5	21,5	18,5	21,8
Nilo Cairo	29,0	30,5	34,8	30,7
Osmar Guaracy Freire	30,5	25,5	33,0	29,0
Polivalente De Apucarana	33,6	35,0	35,0	34,4
São Bartolomeu	19,0	19,0	14,0	17,3
Tadashi Enomoto	21,0	23,5	29,0	23,6
Vale Do Saber	24,0	17,0	16,0	19,0

Fonte: INEP, MEC, 2019.

Tal como havíamos afirmado anteriormente, a tabela com a média de alunos por turma de cada escola, nos traz a possibilidade de encontrar aquelas escolas que atendem em números relativos, a maior quantidade de estudantes que cursam o Ensino Médio. Considerando as três séries que compõem essa etapa, aqueles colégios que possuem turmas mais numerosas são: Izidoro Luiz Cerávolo e Polivalente de Apucarana, corroborando com os dados apresentados anteriormente acerca do número de matrículas no Ensino Médio em cada escola pública da cidade. Também podemos observar que no caso da escola Polivalente, mesmo possuindo uma quantidade menor de matrículas do que a escola Nilo Cairo, ainda assim o primeiro apresenta uma quantidade de alunos por turma maior que o segundo. A escola Antônio Três Reis, localizada distante do centro, também possui números elevados. Outros números que se destacam nessa tabela dizem respeito às médias de aluno por Tuma na 3ª série do Ensino Médio de quatro escolas: Coronel Luiz José dos Santos, Vale do saber, Carlos Massareto e São Bartolomeu. Os números

apresentados por essas escolas chamam a atenção pelo fato de que as médias nas séries anteriores são bem maiores que aquela da última série, situação que pode indicar alto índice de reprovação, transferências ou mesmo desistências<sup>59</sup>. Os dados de rendimento poderão elucidar melhor essa questão. De todo modo o que se observa a respeito dessas médias é uma tendência decrescente conforme se avançam as séries. Nesse sentido as turmas de primeiro ano são sempre mais numerosas que aquelas de terceiro ano, o que evidencia tendência de reprovação nas primeiras séries da etapa, ou mesmo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Seguindo com a descrição do Ensino Médio apucararense e buscando caracterizar a oferta desse ensino nas escolas da rede estadual, exibimos na sequência outro indicador educacional considerado pelo Censo Escolar: média de horas - aula diária que os estudantes desse município recebem. A média de alunos por turma e média de horas aulas diária são fatores que intervêm diretamente na qualidade do ensino (CAMARGO et al. 2005). Efetuamos assim na Tabela 19 uma comparação com as médias das escolas analisadas com os números estaduais e nacionais, considerando obviamente apenas escolas ligadas a rede pública estadual.

**Tabela 19** - Média de horas aula diárias por dependência administrativa – 2019.

<b>Unidade Geográfica</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>Média</b>
<b>Apucarana/PR</b>	4,3	4,3	4,3	4,3
<b>Paraná</b>	4,5	4,5	4,5	4,5
<b>Brasil</b>	5,1	5,1	5,0	5,1

Fonte: INEP, MEC, 2019.

A tabela demonstra que a média de hora-aula diária no Ensino Médio em Apucarana/PR se coloca abaixo da média estadual, e também abaixo da média nacional. Vale ressaltar que nesses dados foram consideradas apenas as escolas estaduais com ensino médio regular. Em Apucarana/PR, essas escolas oferecem cinco aulas diárias. Na média das escolas dessas cinco aulas, três possuem duração de 50 minutos e as outras duas de 45 minutos. Essa organização pode variar um pouco de escola para escola. A seguir uma tabela apresenta os dados individualizados.

<sup>59</sup> Essa tendência é possível na medida em que essas escolas não ofertam Ensino Médio noturno, o que faz com que os alunos procurem escolas que atendam essa demanda: Nilo Cairo e Izidoro Luiz Cerávolo.

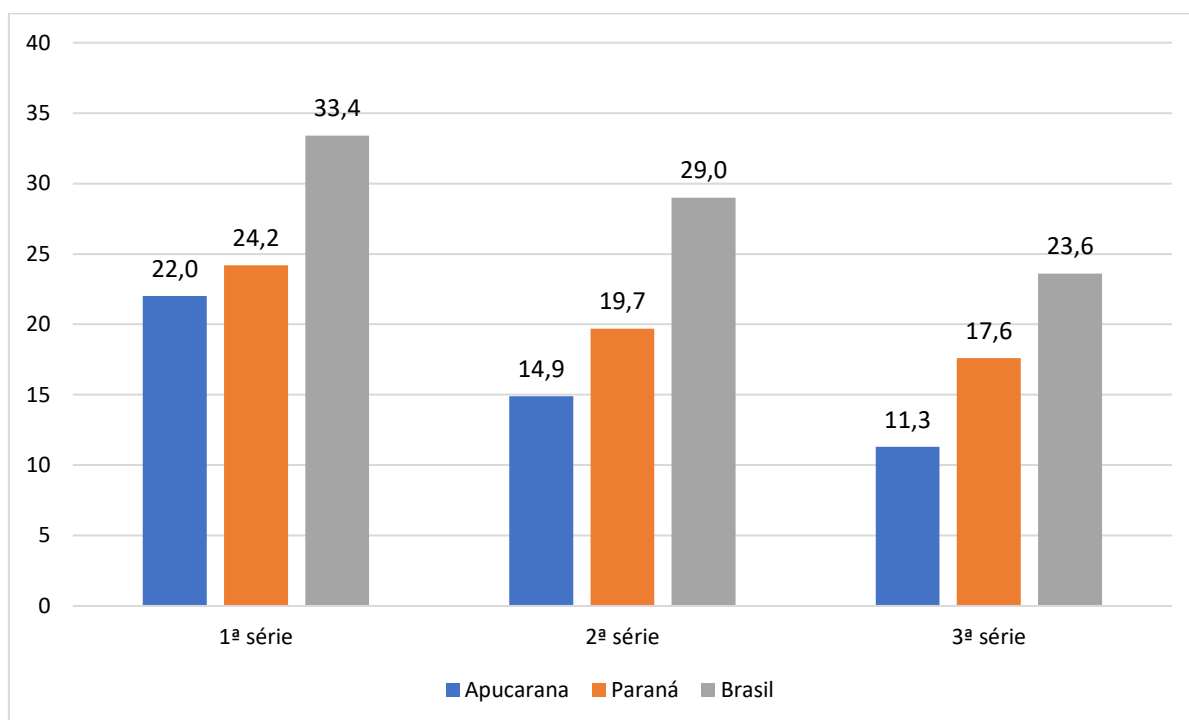
**Tabela 20** - Média de horas aula diárias por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escola</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>
Alberto Santos Dumont	4,3	4,3	4,3
Antonio Três Reis de Oliveira	4,3	4,3	4,3
Carlos Massaretto	4,3	4,3	4,3
Godomá Bevilacqua de Oliveira	4,3	4,3	4,3
Heitor C. A. Furtado	4,4	4,4	4,4
Izidoro Luiz Cerávolo	4,3	4,3	4,3
José Canale	4,5	4,5	4,5
José De Anchieta	4,4	4,4	4,4
Luiz José Dos Santos	4,5	4,5	4,5
Nilo Cairo	4,3	4,2	4,2
Osmar Guaracy Freire	4,4	4,4	4,4
Polivalente De Apucarana	4,3	4,3	4,3
São Bartolomeu	4,4	4,4	4,4
Tadashi Enomoto	4,3	4,3	4,3
Vale Do Saber	4,4	4,4	4,4

**Fonte:** INEP, MEC, 2019.

Como se pode perceber na Tabela 20, há uma variação máxima de 30 minutos na comparação das escolas, sendo a escola Padre José Canale com a maior média e a escola Nilo Cairo com a menor. No entanto vale lembrar que como essa última instituição oferta também o ensino noturno, esse valor pode ter sido afetado por essa peculiaridade. Todavia, o mesmo fato não ocorre na escola Izidoro Luiz Cerávolo que também funciona no período noturno.

Após esse aprofundamento no entendimento da estrutura e organização das escolas estaduais de Ensino Médio em Apucarana/PR para o atendimento às demandas educacionais da população, iremos agora observar os resultados que essas escolas têm produzido em termos de rendimento. Para esse intento, iniciaremos com os dados de distorção idade-série. Essa taxa se baseia nos números referentes à diferença entre a idade adequada para se cursar cada série e a idade real dos estudantes matriculados nessas séries. Mais uma vez cabe a comparação com os números desse índice apresentados pelo Estado e pela União.

**Gráfico 12 - Distorção Idade Série no Ensino Médio – Apucarana 2019.**

**Fonte:** INEP, MEC, 2019.

No Gráfico 12 as diferenças entre os níveis da administração ficam mais nítidas e dessa vez com números positivos para a cidade de Apucarana/PR. Como é possível perceber, em todas as séries do Ensino Médio a taxa de distorção idade-série da cidade fica bem abaixo, isso tanto dos índices estaduais quanto nacionais. No último caso, na comparação com a média brasileira, o município possui excelentes índices, em alguns casos, como na segunda série a taxa nacional é quase o dobro da média da cidade. Nesse gráfico também é possível captar o movimento de redução das taxas de distorção idade-série conforme se avançam as séries do Ensino Médio. Em todos os exemplos as taxas são maiores no primeiro ano e menores no terceiro e último ano. Na sequência veremos os dados individuais de cada escola pesquisada.

**Tabela 21** - Taxa de distorção idade-série por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>
Alberto Santos Dumont	41,7	29,3	13,6
Antonio Três Reis de Oliveira	17,9	6,7	16,7
Carlos Massaretto	21,2	20,0	6,7
Godomá Bevilacqua de Oliveira	27,6	8,7	4,2
Heitor C. A. Furtado	22,6	10,3	7,7
Izidoro Luiz Cerávolo	19,6	7,6	9,0
José Canale	17,9	15,7	8,7
José De Anchieta	12,5	19,8	10,2
Luiz José Dos Santos	25,5	9,3	2,7
Nilo Cairo	34,1	23,8	21,1
Osmar Guaracy Freire	11,5	9,8	6,1
Polivalente De Apucarana	14,9	10,0	4,8
São Bartolomeu	21,1	26,3	7,1
Tadashi Enomoto	14,3	10,6	10,3
Vale Do Saber	25,0	29,4	0,0

Fonte: INEP, MEC, 2019.

A tabela acima corrobora a tendência de redução da distorção com o passar das séries. Esse dado é importante para essa pesquisa, pois demarca uma grande diferença entre as escolas. Por outro lado, algumas semelhanças entre grupos de instituições vão se fazendo evidente. Por exemplo, Izidoro Luiz Cerávolo e Polivalente mais uma vez se assemelham, ambas possuem baixo índices de distorção idade série. Alberto Santos Dumont e Nilo Cairo, altos índices, o que coloca ainda mais indagações frente à questão territorial. Afinal, as quatro escolas citadas ficam na região central. Essa informação abre espaço para pensarmos também a relação com o público que cada escola tem recebido. Pois, esse índice é em muitas vezes – e no caso do primeiro ano obviamente – gerado em outra etapa educacional. Nesse sentido não se pode atribuir os números referentes à distorção aos processos que ocorrem exclusivamente no Ensino Médio. Além desse ponto, vale também uma menção ao debate da Sociologia da Educação que aborda o chamado “efeito da concorrência” (Van Zanten, 2005) entre as instituições escolares abarcadas por um mesmo sistema. Nessa perspectiva, alguns dos dados já aqui apresentados vêm reforçando os indícios de que há um grupo de escolas que devido a algumas características - sendo uma delas a localização - tem conseguido atrair

uma quantidade maior de matrículas, professores – especialmente os efetivos – e conseqüentemente recursos. Com os dados referentes à distorção idade série essa diferenciação se intensifica e denota a possibilidade de que além de professores e matrículas essas escolas tem conseguido atrair também os estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Enquanto isso aquelas escolas mais afastadas da região central se não são afetadas em alguns casos pela contratação temporária ou irregularidade do corpo docente, passam a ser afetadas em função do público específico que demandam suas vagas. Entretanto há algumas exceções em ambos os lados, o que exige de nós pesquisadores uma análise mais diversificada e não dicotômica.

Assim como a questão do efeito território aqui abordada, o debate acerca das relações de interdependência entre as escolas ligadas a uma mesma dependência administrativa – e que em muitos casos consideram também o efeito território e a vulnerabilidade social neles existente – como é o caso da presente pesquisa não é novo. Autoras como Van Zanten (2005) e Ribeiro e Vóvio (2017) são exemplos de pesquisadores que debatem em seus estudos temas ligados aos “efeitos da interdependência entre estabelecimentos escolares sobre suas atividades” (VAN ZANTEN, 2005, pag. 566). Pesquisas como afirma Ribeiro e Vóvio (2017) ao citar Ben Ayed e Broccolichi (2008) afirmam que:

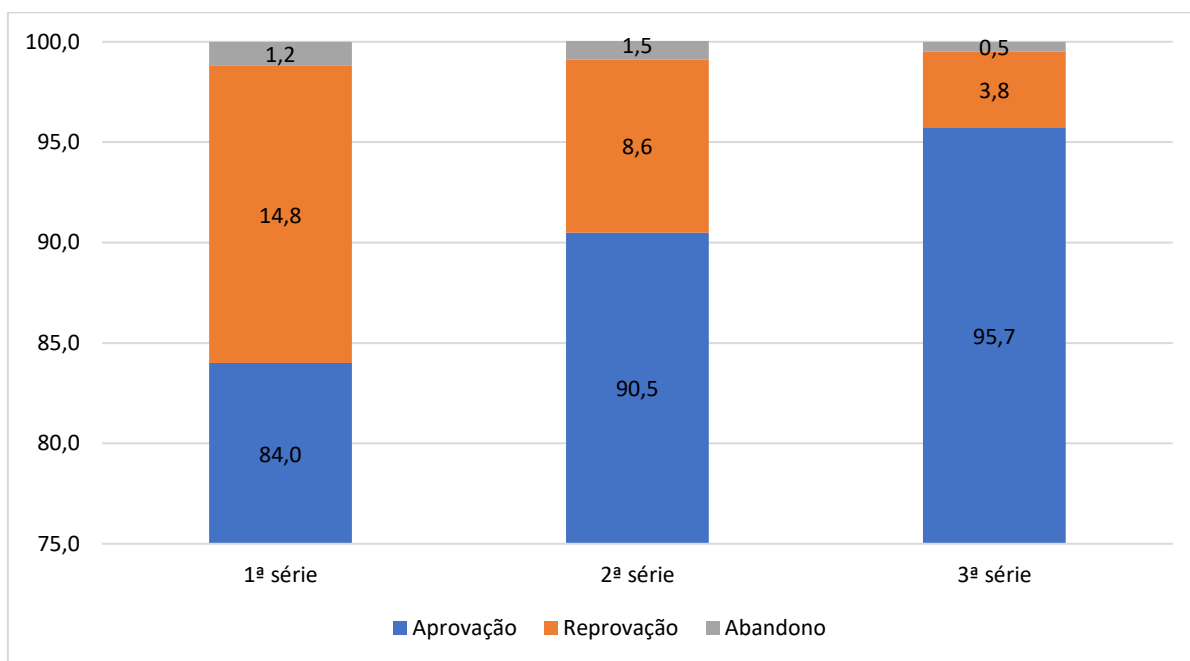
Compreender a relação entre concentração de populações de características sociais desfavoráveis similares e educação por meio do conceito de desigualdades socioespaciais. Essas desigualdades se reportam, para os autores, à segregação das populações de modo que os espaços de residência passam, devido a processos históricos e demográficos, a expressar também propriedades sociais, econômicas e culturais. Os estudos que relacionam esse fenômeno à educação objetivam, para os autores, apreender as variações nas aquisições escolares entre as populações residentes em distintos espaços urbanos (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, Pág. 73).

Por mais que nosso objetivo nessa pesquisa não seja aprofundar esse debate da relação entre efeito território, a interdependência entre as escolas e relações de concorrência, essas noções são relevantes na medida em que nos ajudam a questionar os dados estatísticos que vão sendo apresentados, para que avancemos na compreensão da existência ou não de relações entre os indicadores aqui analisados. Assim sendo, observemos agora os dados de rendimento.

Os índices de rendimento possuem relação direta com a distorção idade-série. Esse índice é obtido através do cálculo das taxas de reprovação, aprovação e

abandono das Escolas da cidade. O Gráfico 13 traz essas informações a respeito do conjunto das escolas pesquisadas.

**Gráfico 13** - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono em cada série do Ensino Médio – Apucarana 2019.



Fonte: INEP, MEC, 2019.

No gráfico acima, temos a representação do rendimento das escolas estaduais de Ensino Médio regular em Apucarana/PR. Os dados nos confirmam que o rendimento tende a melhorar conforme avançam as séries. Com isso a maior taxa de reprovação é encontrada nos primeiros anos da etapa em 14,8%. Não à toa essa é também aquela série que concentra a maior taxa de distorção idade série conforme a tabela anterior. Já no último ano da etapa esse mesmo indicador de reprovação não passa dos 5%. Na sequência comparamos as médias das escolas observadas com dados referentes à esfera estadual e nacional, mais uma vez considerando apenas as redes estaduais Ensino Médio.

**Tabela 22** - Taxa de rendimento do Ensino Médio por dependência – 2019.

Dependência Administrativa	Aprovação	Reprovação	Abandono
Apucarana	89,2	9,9	0,9
Paraná	87,6	8,8	3,6
Brasil	84,5	10	5,5

Fonte: INEP, MEC, 2019.

Observando as médias gerais de rendimento no Ensino Médio das escolas pesquisadas observamos certa proximidade com as taxas estaduais e nacionais. No entanto, vale destacar a superioridade da cidade no que tange às taxas de aprovação, obtendo números mais elevados que o Estado e a Nação. Além disso, o nível de abandono é extremamente baixo nessa etapa nessas escolas. Enquanto a porcentagem de abandono nas escolas selecionadas não chega a 1% na média nacional ela corresponde a 5,5%. Excetuando a questão do abandono, as demais médias apresentadas pelo município no que concerne ao rendimento das escolas estaduais no Ensino Médio, se encontram bem próximas às verificadas no país e no Estado. A seguir os dados de aprovação, reprovação e abandono por escola pesquisada.

**Tabela 23** - Taxa de Aprovação por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>	<b>Total</b>
Alberto Santos Dumont	79,2	84,2	100,0	<b>85,2</b>
Antonio Três Reis De Oliveira	83,6	84,2	100,0	<b>86,9</b>
Carlos Massaretto	93,5	97,4	100,0	<b>96,3</b>
Godomá Bevilacqua De Oliveira	85,7	95,5	92,3	<b>90,8</b>
Heitor C. A. Furtado	89,7	92,9	100,0	<b>92,8</b>
Izidoro Luiz Cerávolo	77,4	84,9	93,9	<b>84,8</b>
José Canale	68,3	72,7	90,5	<b>74,5</b>
José De Anchieta	88,6	98,7	91,5	<b>93,0</b>
Luiz José Dos Santos	82,0	95,5	100,0	<b>91,6</b>
Nilo Cairo	65,8	76,8	81,3	<b>75,1</b>
Osmar Guaracy Freire	84,7	95,7	96,9	<b>91,3</b>
Polivalente De Apucarana	98,2	99,3	99,0	<b>98,8</b>
São Bartolomeu	94,4	100,0	100,0	<b>98,1</b>
Tadashi Enomoto	77,5	89,4	96,7	<b>87,2</b>
Vale Do Saber	91,7	90,0	92,9	<b>91,4</b>

Fonte: INEP, MEC, 2019

**Tabela 24** - Taxa de reprovação por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>	<b>Total</b>
Alberto Santos Dumont	20,8	7,9	0,0	<b>12,0</b>
Antonio Três Reis De Oliveira	13,4	15,8	0,0	<b>11,8</b>
Carlos Massaretto	6,5	2,6	0,0	<b>3,7</b>
Godomá Bevilácqua De Oliveira	10,7	0,0	3,8	<b>5,3</b>
Heitor C. A. Furtado	6,9	5,4	0,0	<b>5,1</b>
Izidoro Luiz Cerávolo	22,2	15,1	6,1	<b>15,1</b>
José Canale	29,3	27,3	9,5	<b>24,5</b>
José De Anchieta	11,4	1,3	6,4	<b>6,5</b>
Luiz José Dos Santos	18,0	4,5	0,0	<b>8,4</b>
Nilo Cairo	32,5	22,8	17,2	<b>23,6</b>
Osmar Guaracy Freire	15,3	4,3	3,1	<b>8,7</b>
Polivalente De Apucarana	1,2	0,7	1,0	<b>1,0</b>
São Bartolomeu	5,6	0,0	0,0	<b>1,9</b>
Tadashi Enomoto	20,0	10,6	3,3	<b>12,0</b>
Vale Do Saber	8,3	10,0	7,1	<b>8,6</b>

Fonte: INEP, MEC, 2019.

**Tabela 25** - Taxa de abandono por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>	<b>Total</b>
Alberto Santos Dumont	0,0	7,9	0,0	<b>2,8</b>
Antonio Três Reis De Oliveira	3,0	0,0	0,0	<b>1,3</b>
Carlos Massaretto	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>
Godomá Bevilácqua De Oliveira	3,6	4,5	3,9	<b>3,9</b>
Heitor C. A. Furtado	3,4	1,7	0,0	<b>2,1</b>
Izidoro Luiz Cerávolo	0,4	0,0	0,0	<b>0,1</b>
José Canale	2,4	0,0	0,0	<b>1,0</b>
José De Anchieta	0,0	0,0	2,1	<b>0,5</b>
Luiz José Dos Santos	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>
Nilo Cairo	1,7	0,4	1,5	<b>1,3</b>
Osmar Guaracy Freire	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>
Polivalente De Apucarana	0,6	0,0	0,0	<b>0,2</b>
São Bartolomeu	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>
Tadashi Enomoto	2,5	0,0	0,0	<b>0,8</b>
Vale Do Saber	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>

Fonte: INEP, MEC, 2019.

Analisando as tabelas 23, 24 e 25 e levando em consideração alguns dados já tratados nessa pesquisa, podemos depreender mais algumas observações em relação às escolas estaduais de Ensino Médio de Apucarana e aprofundar algumas relações aqui já esboçadas. Entre as escolas que ofertam essa etapa de maneira regular, os índices de aprovação mais altos são das seguintes instituições: Polivalente e São Bartolomeu. Uma localizada na região central e com maioria de professores efetivos. A outra, localizada em bairro da periferia da cidade e com maioria de professores temporários. Uma entre as que mais acumulam matrículas a outra com a menor taxa de matrículas no Ensino Médio.

Ainda nesse sentido, observando as três escolas com maior número de Matrículas no Ensino Médio – Izidoro Luiz Cerávolo, Polivalente e Nilo Cairo – e que por esse motivo se assemelhariam em suas realidades, encontramos dados interessantes.

Embora a escola Nilo Cairo fique situada em uma região central da cidade assim como a Escola Izidoro Luiz Cerávolo. A primeira possui um índice de reprovação muito acima das demais, totalizando 23,6%. Enquanto isso a escola Izidoro Luiz Cerávolo possui índice de reprovação de 15,1% e a escola Polivalente 1%. O mesmo destaque negativo ocorre com relação à taxa de abandono escolar quando comparamos essas três instituições. Na escola Polivalente o nível de abandono no Ensino Médio é baixíssimo 0,2%. Na escola Izidoro Luiz Cerávolo 0,1, já na escola Nilo Cairo esse número é de 1,3%. A diferença entre este e o primeiro poderia ser encontrada no Ensino Médio noturno, já que a escola Polivalente não oferta essa modalidade onde o índice de abandono é historicamente maior. Contudo, mais uma vez os números apresentados pela escola Izidoro Luiz Cerávolo que também trabalha com ensino noturno impedem essa conclusão. A taxa de abandono da escola Nilo Cairo só não é maior do que a verificada em duas outras escolas: Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira com 3,9% e Alberto Santos Dumont que mesmo situada na região central destoa das suas vizinhas com taxa de abandono de 2,8%.

Ainda sobre os dados de rendimento, a apresentação desses números por escolas e turmas do Ensino Médio nos mostra algumas questões preocupantes. Esses dados negativos se concentram especialmente nas turmas de primeiro ano. Por exemplo, nas escolas Padre José Canale e Nilo Cairo, as taxas de aprovação no primeiro ano são baixíssimas, 68,3 e 65,8 respectivamente, sendo essa última a

menor taxa de aprovação entre todas as escolas. Essa informação enseja questões relacionadas ao nível de aprendizagem que esses estudantes chegam ao Ensino Médio, mas também as características desse público. Nas séries seguintes a tendência de baixos índices de aprovação se perpetua nessas duas escolas, o que faz com que as maiores taxas de reprovação também sejam verificadas nessas duas instituições. Por fim, ressalto os números apresentados pela escola Carlos Massareto, localizada em bairro afastado do centro, baixo índice de regularidade docente, mas mesmo assim com uma elevada taxa de aprovação, o que obviamente não significa a oferta de uma educação de qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Continuando com a reflexão acerca dos indicadores das escolas selecionadas para a presente pesquisa, o próximo índice apresentado diz respeito à organização e gestão dessas escolas, mais especificamente ao nível de complexidade da gestão escolar. Mais um indicador considerado pelo Censo Escolar, de acordo com a nota técnica Nº 040/2014 trata-se de um dado que permite apreender:

Em uma única medida as informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas. A gestão da escola certamente envolve outros fatores e dimensões não contemplados aqui, entretanto, verifica-se que, mesmo com poucos aspectos contemplados na sua construção o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações (INEP, 2014, Pág. 7).

Segue abaixo a classificação por grupos dos diferentes níveis de complexidade da gestão escolar segundo o referido documento.

**Tabela 26** - Classificação da complexidade da gestão – INEP.

<b>Níveis</b>	<b>Descrição</b>
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Inicial como etapa mais elevada.
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.
Nível 6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Fonte: INEP, MEC, 2014.

Observemos agora na Tabela 27 como as escolas aqui pesquisadas são enquadradas por essa classificação dos níveis de complexidade e como essa informação pode elucidar algumas desigualdades existentes entre as instituições consideradas nesse estudo.

**Tabela 27** - Nível de complexidade da gestão escolar por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR - 2019.

Escolas	Nível de Complexidade
Alberto Santos Dumont	Nível 4
Antonio Três Reis De Oliveira	Nível 2
Carlos Massaretto	Nível 4
Godomá Bevilácqua De Oliveira	Nível 5
Heitor C. A. Furtado	Nível 4
Izidoro Luiz Cerávolo	Nível 5
José Canale	Nível 4
José De Anchieta	Nível 4
Luiz José Dos Santos	Nível 4
Nilo Cairo	Nível 4
Osmar Guaracy Freire	Nível 4
Polivalente De Apucarana	Nível 4
São Bartolomeu	Nível 3
Tadashi Enomoto	Nível 4
Vale Do Saber	Nível 3

Fonte: INEP, MEC, 2019.

De acordo com esses dados referentes a 2019, a grande maioria das escolas são enquadradas no nível quatro de complexidade, ou seja, “porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada”. Já as escolas com nível mais elevado de complexidade são: escola Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira e Izidoro Luiz Cerávolo, novamente, uma escola de bairro e outra da região central. Mesmo com certa homogeneidade desse índice, é possível depreendermos

uma questão importante frente essa desigualdade, a de que nesse caso específico da complexidade da gestão, esse não deve ser considerado um elemento importante nas condições de oferta do Ensino, afinal, escolas com nível semelhante tem apresentado diferentes condições de oferta.

Por fim, a respeito dos indicadores que compõem o Censo Escolar, resta-nos apresentar o último deles, e que talvez seja justamente aquele de apreensão mais complexa. Trata-se do índice de esforço docente. Segundo a Nota Técnica 039/2014 “O esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão é uma característica que não se pode acessar e mensurar diretamente, no entanto esse estudo considera que esse construto se revela através de um conjunto de variáveis tomadas como definidoras do esforço do trabalho docente”. “Dessa forma, o conjunto de variáveis abarca: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona”. Entretanto, antes de analisarmos os dados de cada escola, explicitamos as descrições que compõem os diferentes níveis de esforço.

**Tabela 28** - Classificação do esforço docente – INEP.

<b>Níveis</b>	<b>Descrição - Esforço Docente</b>
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: INEP, 2014.

Essa classificação do Esforço Docente torna possível captar quais são aquelas escolas que possuem maior quantidade de professores em condição de trabalho adversa, ou ainda, distante da ideal, considerando as boas condições de trabalho docente como um fator de relevância na qualidade da educação ofertada.

Na sequência vamos analisar como esses diferentes níveis de esforço docente se distribuem pelas escolas da pesquisa.

**Tabela 29** - Índice de esforço docente por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR – 2019.

<b>Escolas</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>	<b>Nível 6</b>
Alberto Santos Dumont	0,0	3,0	15,2	54,5	9,1	18,2
Antonio Três Reis De Oliveira	2,2	14,0	32,6	41,9	7,0	2,3
Carlos Massaretto	0,0	10,1	23,3	53,3	10,0	3,3
Godomá Bevilácqua De Oliveira	5,6	11,1	0,0	50,0	22,2	11,1
Heitor C. A. Furtado	0,0	9,6	9,7	45,2	22,6	12,9
Izidoro Luiz Cerávolo	0,0	7,9	13,7	45,1	15,7	17,6
José Canale	0,0	2,9	11,8	67,6	5,9	11,8
José De Anchieta	0,0	6,7	3,3	66,7	13,3	10,0
Luiz José Dos Santos	0,0	0,0	6,7	60,0	20,0	13,3
Nilo Cairo	4,5	4,3	6,5	47,8	15,2	21,7
Osmar Guaracy Freire	0,0	0,0	0,0	54,6	13,6	31,8
Polivalente De Apucarana	0,0	3,6	8,9	57,1	12,5	17,9
São Bartolomeu	0,0	0,0	11,2	44,4	14,8	29,6
Tadashi Enomoto	5,8	0,0	11,4	51,4	14,3	17,1
Vale Do Saber	3,5	0,0	10,7	50,0	17,9	17,9

Fonte: INEP, 2019.

De maneira geral, os dados de esforço docente sintetizados na Tabela 29 apontam para uma maioria de professores classificados como nível quatro, o que significa maioria de “Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas” isso em todas as escolas pesquisadas. No entanto, também chama a atenção a quantidade de professores com esforço docente nível 6 alocados na escola Osmar Guaracy Freire, o que talvez se explique pela pequena quantidade de professores nessa escola, o que pode gerar distorções proporcionais. Em relação ao nível 5 de esforço, é perceptível que escolas localizadas mais distantes concentram a maior proporção desse grupo: Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira, Luiz José dos Santos e Heitor Furtado. Já os menores índices de esforço docentes são registrados na escola Antônio Três Reis.

## 6.1. O IDEB E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE APUCARANA/PR.

Embora tenhamos apresentado aqui algumas ressalvas e também estudos que apontam as limitações das medições efetuadas através de avaliações externas em grande escala, não podemos desconsiderar a centralidade que esses índices adquiriram no debate educacional como um todo. Assim, mesmo compreendendo que esses valores não se traduzem em uma educação de qualidade, apresento na sequência as notas obtidas pelas escolas pesquisadas no IDEB. Como o INEP passou a divulgar as notas do Ensino Médio por escolas apenas em 2017, esses dados e o debate que os engloba necessita de aprofundamento. Todavia, considerando as demais questões envolvidas no processo educacional, esse índice traz algumas interrogações à nossa pesquisa. Segue abaixo os índices do Ensino Médio numa comparação entre as diferentes esferas do poder público organizado na Tabela 30. Na Tabela 31 explicito os dados por escola pesquisada.

**Tabela 30 - IDEB por localidade - 2019.**

<b>Região</b>	<b>IDEB 2019</b>
Apucarana	4.5
Paraná	4.4
Brasil	3.9

**Fonte:** INEP, 2019.

**Tabela 31** - IDEB por escola de Ensino Médio da rede estadual em Apucarana/PR.

<b>Escolas</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>
Alberto Santos Dumont	2,9	3,6
Antonio Três Reis De Oliveira	-	4,1
Carlos Massaretto	-	-
Godomá Bevilácqua De Oliveira	-	4,5
Heitor C. A. Furtado	-	5,1
Izidoro Luiz Cerávolo	-	4,9
José Canale	-	-
José De Anchieta	-	4,4
Luiz José Dos Santos	-	5,4
Nilo Cairo	-	-
Osmar Guaracy Freire	4,4	4,6
Polivalente De Apucarana	4	5,5
São Bartolomeu	3,9	4,7
Tadashi Enomoto	-	4,8
Vale Do Saber	-	4
<b>Média</b>	-	4,5

Fonte: INEP, 2019.

Na primeira comparação Apucarana/PR apresenta nota acima da média estadual e nacional, considerando apenas o Ensino Médio na rede estadual. Já a respeito da Tabela 31 diversas observações podem ser feitas. Uma questão a ser destacada é a baixa participação das escolas em 2017. Isso, pois o INEP não considera àquelas escolas como “número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados”. Contudo, em 2019 esse problema parece ter sido superado. Das 15 escolas pesquisadas, apenas três não tiveram suas notas calculadas, sendo uma delas a escola Nilo Cairo com grande concentração de matrículas e altas taxas de reprovação e distorção idade-série.

Analisando os índices de cada escola temos a escola Polivalente com a melhor nota, seguida pela Luiz José dos Santos e Heitor Furtado. Dessa forma, chama a atenção a escola Izidoro Luiz Cerávolo apenas com a quarta melhor nota, afinal a escola possui bons indicadores e fica localizado na região central, diferentemente da escola Heitor Furtado, por exemplo. Aqui, mais um destaque negativo para a escola Santos Dumont, pois é a instituição com menor nota dentre as pesquisadas. Condição preocupante quando considerada em conjunto com os baixos indicadores de rendimento que a escola apresenta.

## 6.2. A ESTRUTURA DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE APUCARANA/PR.

Complementando a análise dos indicadores e índices apresentados, outro fator que complementa nossa compreensão das condições nas quais as diferentes escolas da rede estadual ofertam o Ensino Médio regular na cidade de Apucarana/PR diz respeito à estrutura física dessas escolas, e também dos materiais de uso permanente que estas possuem. Ou seja, qual a estrutura física desses prédios, como os espaços são distribuídos, utilizados e claro, se é possível identificar diferenças significativas entre elas que aponte para uma desigualdade na oferta desse direito. Dessa forma, falaremos aqui a respeito desses elementos pretendendo melhor elucidar as condições e diferenças existentes nessas escolas, isso na tentativa de construir uma descrição que permita compreender a estrutura e organização dessa etapa de ensino na rede pública.

Tal análise se deu com base exclusivamente nos Microdados do Censo Escolar do ano de 2018. O acesso a esses dados se dá diretamente na plataforma digital do INEP e pode ser acessada por qualquer pessoa. Uma vez em posse desses dados e com o auxílio de um programa para a visualização dos mesmos, selecionando as variáveis desejada – no nosso caso dependência administrativa e o município de Apucarana – é possível verificar os itens que compõem a estrutura física e espacial das escolas, bem como os materiais permanentes disponíveis às mesmas. Com base nesses dados podemos entender melhor a estrutura das escolas da rede estadual que ofertam o Ensino Médio Regular na cidade. Ou seja, compreender se as escolas dispõem de algumas condições igualitárias à prática de uma educação de nível médio de qualidade.

Nesse sentido, indicamos e problematizamos algumas diferenças significativas que possam indicar condições de oferta desigual no Ensino Médio em Apucarana/PR. Dessa forma, algumas características serão tratadas de forma breve devido ao fato de não haverem entre as escolas diferenças relevantes e que indiquem oferta desigual.

Vale ressaltar que essa pesquisa trata apenas daquelas quinze escolas que por meio da gestão pública estadual ofertam o Ensino Médio regular na cidade. Dentre essas, apenas duas utilizam prédios cedidos – ambos pela administração municipal – são elas escola Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira e escola Vale do Saber. Juntas essas escolas atendem um total de 133 estudantes no nível

médio, cada uma com três turmas. A última escola, Vale do Saber, é a única que divide o mesmo prédio com outra instituição escolar, sendo essa de âmbito municipal. Mesmo assim, todas funcionam em prédios escolares.

Em relação aos itens estruturais mais básicos, todas as escolas pesquisadas possuem conexão com a coleta de lixo frequente, rede pública de água e de energia. Porém, em três escolas essa água que chega até os estudantes não passa por processo de filtragem. As escolas que não possuem tal recurso são: Carlos Massareto, Luiz José dos Santos e Antônio Três Reis. A diferença é maior no que tange a rede pública de esgoto. Nesse caso são cinco as escolas que não contam com tal item: Antônio Três Reis, Carlos Massareto, Padre José de Anchieta, Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira e São Bartolomeu. Todas essas utilizam ainda o sistema de fossas e são localizadas em bairros da periferia da cidade.

Tratando mais especificamente da distribuição do espaço físico da escola, percebe-se que todas as escolas dispõem de sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, sala de atendimento especial, pátio coberto e bibliotecas que operam também como salas de leitura. Com relação aos Laboratórios de Informática, apenas uma escola não o possuía em 2018, a escola Luiz José dos Santos. Quanto aos laboratórios de ciências, também há déficits. As escolas que não possuíam espaço para tal laboratório eram Carlos Massareto e Professora Godomá Bevilácqua de Oliveira.

No que tange aos espaços reservados as práticas esportivas, havia apenas uma escola sem uma quadra esportiva: Osmar Guaracy Freire. Nesse caso as aulas de Educação Física ocorrem em uma quadra situada ao lado da escola, mas que compreendem um espaço público.

Um ponto que chama a atenção negativamente é que três escolas ainda não possuem instalações adequadas às pessoas com necessidades especiais: Padre José de Anchieta, Osmar Guaracy Freire e Carlos Massareto. Outro espaço que não é encontrado na totalidade das escolas são os refeitórios. Quatro escolas não desfrutam desse espaço: Carlos Massareto, Osmar Guaracy Freire, Polivalente e Heitor Furtado. Essas escolas utilizam o próprio pátio como local das refeições dos estudantes.

Algo encontrado em poucas escolas são espaços como auditórios. Apenas cinco escolas possuem: Santos Dumont, Nilo Cairo, Izidoro Luiz Cerávolo, Polivalente e Antônio Três Reis. As três primeiras localizadas na região central. A

segunda em um bairro de classe média próximo ao centro. Já a escola Antônio Três Reis fica localizada em um bairro da periferia da cidade. O que talvez explique a presença de um auditório nessa última escola é que se trata de um projeto recente: a escola foi inaugurada em 2010.

Chama também a atenção a disparidade de equipamentos multimídias disponíveis as escolas. A escola Polivalente e Izidoro Luiz Cerávolo possuem cada uma 20 equipamentos, enquanto as demais não possuem mais que seis. A escola Nilo Cairo com porte de aluno maior até que a escola Polivalente possuía apenas cinco equipamentos. A distribuição também não é dada criteriosa quanto aos computadores disponíveis para uso dos estudantes, é possível encontrar escolas com número de alunos reduzidos como a escola Santos Dumont, mas que concentra um alto número desses equipamentos, 53 no total. Muito embora todas as escolas possuam conexão de internet. A seguir apresento uma tabela que resume as principais informações acerca da estrutura dessas escolas.

**Tabela 32** - Estrutura das escolas de Ensino Médio em Apucarana/PR – 2018.

<b>Equipamentos</b>	<b>Água filtrada</b>	<b>Rede pública de esgoto</b>	<b>Laboratório de informática</b>	<b>Laboratório de Ciências</b>	<b>Quadra esportiva</b>	<b>Instalações PNE</b>	<b>Refeitórios</b>	<b>Auditórios</b>
<b>Escolas</b>								
Alberto Santos Dumont	x	x	x	x	x	x	x	x
Antonio Três Reis De Oliveira			x	x	x	x	x	x
Carlos Massaretto			x		x			
Godomá Bevilácqua De Oliveira	x		x		x	x	x	
Heitor C. A. Furtado	x	x	x	x	x	x		
Izidoro Luiz Cerávolo	x	x	x	x	x	x	x	x
José Canale	x	x	x	x	x	x	x	
José De Anchieta	x		x	x	x		x	
Luiz José Dos Santos		x		x	x	x	x	
Nilo Cairo	x	x	x	x	x	x	x	x
Osmar Guaracy Freire	x	x	x	x				
Polivalente De Apucarana	x	x	x	x	x	x		x
São Bartolomeu	x		x	x	x	x	x	x
Tadashi Enomoto	x	x	x	x	x	x	x	
Vale Do Saber	x	x	x	x	x	x	x	

**Fonte:** Microdados, INEP, 2018.

Finalizando a análise dos dados referentes a cada escola, vejamos agora as informações acerca do financiamento, ou seja, os valores recebidos pelas escolas pesquisadas no ano de 2019 a partir do Fundo Rotativo gerido pelo governo do Estado. A fonte de dados é a própria SEED<sup>60</sup>. Como foi exposto no Capítulo 4 acerca do financiamento do Ensino Médio Público, essa questão é complexa, os mecanismos não são tão transparentes e esclarecedores o que dificulta uma análise mais precisa. Porém, os dados apresentados abaixo são um ponto de partida, mas também de síntese à compreensão da estrutura que buscamos aqui analisar.

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> Acesso em 26 de novembro de 2020.

**Tabela 33** - Repasses do Fundo Rotativo por escola – 2019.

<b>Escola</b>	<b>Matr.</b>	<b>Consumo</b>	<b>Serviço</b>	<b>Especial</b>	<b>Rend.</b>	<b>Total</b>
Alberto Santos Dumont	111	35.532,00	14.167,60	2.873,40	227,85	52.800,85
Antonio T. R. de Oliveira	157	51.098,00	20.300,40	3.483,72	280,33	75.162,45
Carlos Massaretto	88	25.208,00	10.060,00	1.738,00	245,13	37.251,13
Godomá B. de Oliveira	76	24.085,60	9.735,60	1.884,80	131,85	35.837,85
Heitor C. A. Furtado	137	41.654,40	16.591,20	2.265,60	310,31	60.821,51
Izidoro Luiz Cerávolo	556	104.108,40	40.591,20	22.917,40	409,29	168.026,29
José Canale	113	33.024,40	13.414,40	1.974,40	164,77	48.577,97
José de Anchieta	223	53.928,40	21.682,40	2.859,60	238,56	78.708,96
Luiz José dos Santos	131	25.082,00	10.039,20	1.971,60	133,99	37.226,79
Nilo Cairo	527	75.216,40	30.776,00	3.957,60	591,89	110.541,89
Osmar Guaracy Freire	145	29.675,20	11.741,60	2.913,80	164,1	44.494,70
Polivalente de Ap.	413	62.966,80	25.263,20	8.864	173,61	97.267,61
São Bartolomeu	52	18.145,60	7.248,40	1.285,20	119,88	26.799,08
Tadashi Enomoto	118	27.270,40	10.951,60	1.910,80	117,92	40.250,72
Vale do Saber	57	16.686,00	6.718,40	1.190	135,67	24.730,07
<b>Total</b>	<b>2.904</b>	<b>623.682</b>	<b>249.281</b>	<b>62.090</b>	<b>3.445</b>	<b>938.498</b>

**Fonte:** SEED, 2020. Elaborado pelo autor.

Analisando os números expostos na Tabela 33, percebe-se que seguindo as normativas de financiamento, de modo geral os valores recebidos por cada instituição acompanham a quantidade de matrículas em cada escola. Assim, de maneira geral, quanto maior o público atendido, maior será o acesso aos recursos financeiros. Todavia, não podemos nos aprofundar nas consequências diretas dessa relação e dessa distribuição pelo fato de que essas escolas também atendem as séries finais do Ensino Fundamental o que dificulta a análise da relação entre recursos e número de matrículas nesse trabalho que trata especificamente do Ensino Médio. O próprio Capítulo 4 no qual abordamos diretamente o tema do financiamento explicita as limitações dessas análises em função da imprecisão dos dados. Essa dificuldade deve ser superada por pesquisas futuras buscando reduzir as lacunas na compreensão desse fator. Afinal a precisão desses dados referentes aos recursos acessados e empregados não somente por cada escola, mas também por cada etapa, é fundamental para uma compreensão mais fiel à realidade enfrentada por cada uma dessas instituições.

No entanto, mesmo com limitações faremos algumas considerações com base nos dados disponíveis. A primeira refere-se aos recursos intitulados como

Cotas especiais. Agregando uma série “de Programas e Projetos desenvolvidos pela FUNDEPAR e/ou Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED (FUNDEPAR, 2020)” imagina-se que esse recurso poderia ser aplicado naquelas escolas que encontram maiores dificuldades estruturais e organizacionais para a execução de uma educação de qualidade e que apresentam então índices mais baixos de rendimento. Em outras palavras, a Cota Especial, considerada como um valor que incrementa as Cotas de Consumo e Serviço – as duas cotas com distribuição regular – teria a possibilidade de atuar como um fator de redução das desigualdades encontradas nas escolas estaduais. Porém, ao contrário, o que se vê é uma concentração dos recursos ligados a essa cota, sendo distribuídos também com base no número de matrículas, desconsiderando assim as reais necessidades materiais das escolas. Assim, como demonstra a tabela 33, as escolas que recebem os maiores valores da Cota Especial não são necessariamente aquelas que necessitam desse recurso para poderem se igualar as demais instituições em termos de qualidade da estrutura e da oferta do ensino, mas o contrário.

Outro aspecto que chama a atenção é a diferença significativa de alguns valores mesmo quando o número de matrículas é próximo. Os valores recebidos pela escola Nilo Cairo são exemplares. Mesmo sendo a segunda escola com maior número de matrículas, com números próximos a escola Izidoro Luiz Cerávolo, os valores de uma e outra são relativamente distantes. Essas diferenças ocorrem muito em função do valor per capita diferenciado para cada modalidade de ensino. Assim, na medida em que a escola Izidoro Luiz Cerávolo oferta modalidades de ensino diferentes da escola Nilo Cairo, os valores possuem essa discrepância. Esse é um exemplo nítido da dificuldade gerada pelo não detalhamento do financiamento por etapa e modalidade de ensino para as escolas no Portal do Fundo Rotativo.

Por mais que esses recursos aqui apresentados não esgotem os recursos com o qual a educação da rede estadual opera, afinal há custos com professores e alguns outros programas federais que acabam por impactar esse nível de ensino, sendo a principal fonte de recurso, esses valores dão um panorama básico sobre a atual condição do financiamento da educação de nível Médio no Estado do Paraná e especialmente de Apucarana. E mais do que isso, coloca em questão a atual estrutura de distribuição dos recursos dos fundos para as escolas, e mais diretamente dos critérios utilizados para amparar essa distribuição, uma vez que o

fator matrícula tem gerado distorções e pode vir a atuar como mecanismo de reprodução das desigualdades encontradas em cada realidade escolar.

Justifico aqui a escolha pela apresentação desses valores juntamente com o fator estrutura, pois isso nos permite verificar a possibilidade dessa relação de reprodução das desigualdades na condição de oferta de forma uma pouco mais evidente. Afinal quando analisadas as tabelas 32 e 33 de modo conjunto, essa questão se destaca. Pois, é possível perceber que as escolas com estrutura mais precária não possuíram no ano de 2020, um maior aporte financeiro que permitisse a superação dessas desigualdades encontradas no interior da rede. Assim, na medida em que não privilegia uma distribuição dos recursos que prioritariamente reduzam as desigualdades, a gestão da rede estadual de ensino no Paraná permite que essa situação seja uma característica intrínseca a rede.

Finalizando a análise desses valores, destacando o impacto desse modelo quando considerados todos os demais dados aqui apresentados sobre as escolas. Afinal, como explicitamos, há uma série de elementos que caracterizam essas escolas e que colaboram na conformação de suas realidades e necessidades, tais como: localização, distribuição dos professores, estrutura, nível acadêmico dos estudantes, dentre outras. No entanto, a lógica do financiamento operada pela rede estadual, não leva esses fatores em consideração, dando ênfase especialmente ao número de matrículas. Assim, apontamos que o principal questionamento não se refere tanto aos valores, mas sim aos critérios que embasam a formulação dos mesmos. Da mesma maneira que buscamos compreender o Ensino Médio no interior de toda complexidade que o mesmo abrange, imaginamos que os critérios que justificam o financiamento das escolas da rede também deveriam levar em consideração essa complexidade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tratamos anteriormente, os dados e as reflexões aqui apresentadas, não nos permite indicar a forma pela qual os diferentes fatores que a educação pública envolve influenciam a qualidade final da educação de Ensino Médio na cidade de Apucarana/PR. São muitas questões que historicamente influenciam a educação – território, desigualdades sociais e peculiaridades contextuais – e que precisam ser levadas em consideração. Assim sendo, para que possamos aprofundar o debate da influência dos fatores no fenômeno educacional, serão necessárias novas pesquisas. Entretanto, o que podemos afirmar até aqui é a veracidade da afirmação de que há desigualdade de estrutura e qualidade na oferta do Ensino Médio público na cidade.

Por mais que ainda não possamos afirmar como essa desigualdade atua, ou seja, se ela reproduz as desigualdades externas, ou ainda, se ela interfere muito ou pouco no rendimento dos alunos, é perceptível pelos indicadores que algumas escolas se encontram em melhores condições de oferta da etapa em detrimento de outras. As semelhanças entre os dados e características dessas escolas reforçam essa noção. No entanto, resta-nos ainda saber as consequências dessa desigualdade para os jovens que frequentam essas escolas.

Com base em todos os dados apresentados acerca do Ensino médio na cidade de Apucarana/PR, é notável o destaque de três instituições: Izidoro Luiz Cerávolo, Polivalente e Nilo Cairo. Não apenas pela quantidade de alunos que atendem, ou pelos índices que apresentam, mas também suas peculiaridades de localização – duas no centro e uma em bairro próximo ao centro – e oferta - no caso do ensino noturno – colocam essas escolas em condição de realce em nossa pesquisa. Todavia, elas também levantam questionamentos acerca do nível acadêmico dos estudantes que cada uma dessas escolas recebe. Afinal, como a pesquisa demonstra, a escola Nilo Cairo possui índices abaixo das outras duas. Além é claro do caso da escola Santos Dumont, também central, mas com os piores índices em rendimentos e outros indicadores. As desigualdades encontradas nessas escolas é um dos elementos intrigantes que a pesquisa levanta e abre margem para estudos futuros acerca dessa condição.

Por outro lado, a pesquisa também identificou o que podemos classificar como exceção positiva. É o caso da escola Padre José de Anchieta que se destaca

na medida em que possui um estereótipo negativo entre a população, mas mesmo localizada em um bairro e com quantidade significativa de estudantes, produz bons resultados. A respeito desse estereótipo negativo, ele é apontado na pesquisa somente sob a ótica do pesquisador que já estudou e trabalhou na rede de ensino analisada. Todavia, se reconhece a necessidade de pesquisas que possam captar de forma científica essas percepções, agregando ainda mais complexidade a compreensão do tema.

Dessa forma, mesmo que com ressalvas e apontando as exceções, podemos organizar nossa compreensão da rede de ensino pesquisada, dividindo as escolas consideradas em dois grupos. O primeiro grupo compreende as escolas Izidoro Luiz Cerávolo, Polivalente e Nilo Cairo que recebem muitos alunos e muitos recursos e possuem melhor estruturas. E outro grupo formado pelas demais escolas que recebem menos alunos, menos recursos e possuem assim estruturam mais precárias. Os rendimentos apresentados por esses dois grupos, mesmo que com exceções – como é o caso da escola Nilo Cairo quando analisados alguns indicadores específicos - reforçam essa classificação.

A respeito do segundo grupo, que seriam as escolas localizadas em bairros, além da escola Santos Dumont – isso pela proximidade nos indicadores – esse se mostra mais heterogêneo na medida em que também é um grupo mais amplo. Porém, mesmo com um maior nível de diversidade em torno do número de matrículas, indicadores, estrutura e rendimentos, essas escolas possuem em sua grande maioria estruturas mais precárias e recebem menos recursos. O fator que mais diferencia as escolas desses segundo grupo é o rendimento, mais diretamente as notas obtidas no IDEB. Isso faz com que nos questionemos sobre quais fatores são capazes de interferir nesse rendimento. Embora não possamos nesse estágio da pesquisa responder a tal questão, por outro lado explicitamos que essa nota obtida no IDEB não é tida por nós como fator de qualidade em si, daí a justificativa e a também a escolha por agrupar escolas com rendimentos tão distintos em um mesmo grupo. Aqui vale o exemplo da Escola Heitor Furtado, que mesmo possuindo as melhores médias no IDEB não apresenta bons indicadores em outros fatores que também dizem respeito a uma oferta de educação de qualidade.

Essas semelhanças entre algumas escolas em termos de condição de oferta, abrem margem para o questionamento em relação à forma de financiamento dessas instituições e como este tem afetado a realidade educacional das mesmas. Pois, na

medida em que o financiamento é amparado especialmente na quantidade de alunos – principalmente no caso das Cotas de Consumo e Serviços – verifica-se que as escolas que possuem maior destaque em termos de estrutura e qualidade do ensino são as instituições com maior número de matrículas. Afinal, na medida em que recebem mais recursos, tem a possibilidade - mesmo que limitada pela estrutura burocrática – de investir maiores recursos em uma estrutura educacional mais efetiva. Essa situação aliada ao fato de que as escolas localizadas nos bairros são aquelas com estruturas mais precárias e menor número de matrículas, tem-se um cenário de perpetuação das condições de desigualdades.

Ao contrário dessa estrutura que descrevo, o governo do Estado deveria atuar no sentido de reduzir as desigualdades e não reproduzi-las. Assim, esperava-se que as escolas com estruturas precárias e níveis de desempenho mais baixos recebessem maior investimento para que pudesse atingir o patamar das demais. No atual formato, a rede pública estadual no Paraná deixa de ofertar uma educação pública em seu caráter mais básico, o da igualdade no acesso, nas condições e na permanência.

Assim, a hipótese central apresentada no início desse trabalho de que o direito ao Ensino Médio da rede pública em Apucarana não é acessado em caráter de igualdade pelos jovens vem se confirmar pelos dados que aqui apresentamos. Além dessa confirmação, a presente pesquisa apontou também algumas peculiaridades das escolas que ofertam a etapa, tais como a semelhança entre algumas localidades, a falta de estrutura nas escolas mais afastadas do centro da cidade, a concentração de professores temporários em determinadas escolas, e a possibilidade da relação entre baixos rendimentos e territórios vulneráveis.

Em suma, o que a pesquisa busca efetuar é uma construção teórica possível para se analisar as desigualdades existentes no interior de uma rede de ensino, buscando conectar entre si o maior número possível de elementos que atuam nessa esfera, e que no caso da educação pública de nível médio são muitas, desde as desigualdades sociais mais amplas – um dos maiores empecilhos a uma educação pública igualitária e transformadora – até os mecanismos de aplicação dos recursos, tudo impacta no modelo de educação que se entrega aos estudantes da rede pública.

Muitas dessas questões necessitam de um aprofundamento teórico e também empírico para que se pudesse afirmar mais precisamente a existência ou não da

relação entre cada um desses fatores e a qualidade do Ensino Médio na cidade de Apucarana/PR. Entretanto, a presente pesquisa se coloca como um primeiro passo nessa tarefa de organização, compreensão e explicação sociológica da realidade social e educacional aqui descrita.

Além disso, a abordagem aqui empregada, considerando a escola enquanto uma instituição estritamente ligada a movimentos e transformações sociais mais amplas se faz imprescindível em tempos onde a escola pública tem sido atacada por alguns setores da sociedade na tentativa de barrar o processo de ampliação e democratização do acesso ocorrido nos últimos anos. A respeito desses ataques destaca-se a Lei Nº 13.415/17 que visa reformar o Ensino Médio e que nos próximos anos tende a promover mudanças no objeto de pesquisa aqui investigado. Pesquisas futuras nos dirão se essas mudanças intensificarão ou ao contrário, serão capazes de superar as desigualdades aqui identificadas. Por ora, o que podemos afirmar é que para o enfrentamento dessas desigualdades será necessário muito mais que uma legislação, como a própria história do Ensino Médio público no Brasil nos ensina.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Cap. 23.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES NETO, H. F. As definições, funções e sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 146. 2014.

AMBONI, Vanderlei. Gestão democrática e controle social dos recursos financeiros destinados às escolas estaduais do Paraná. **Revista Urutágua-Revista Acadêmica Multidisciplinar, Maringá**, n. 13.

APUCARANA, Prefeitura. **Dados e índices**. Disponível em: <  
<http://www.apucarana.pr.gov.br/site/dados-e-indices/>>.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, p. 45, 1992.

BARBOSA, José Márcio Silva; DE MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 7, n. 13, p. 106-123, 2015.

BOURDIEU, Pierre et al. A juventude é apenas uma palavra. **Questões de sociologia**, p. 112-121, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1975.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

\_. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial. Brasília, CF, 16 fev 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. A qualidade na educação escolar: dimensões e indicadores em construção. **Custos e Condições de Qualidade da Educação em Escolas Públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, p. 203-220, 2005.

CAVALHEIRO, Adriana Fernandes. O SAEP e as contribuições na busca pela qualidade de ensino, 2014.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, 2018.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 185-210, 2013.

COSTA, Mônica Patrícia. **Apucarana: um olhar sobre o passado**. 2007.

DAYRELL, J. (2009). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (pp. 194-194).

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. **Belo Horizonte: Editora UFMG**, v. 8, 2014.

DE CÁSSIA DUARTE, Rita; DERISSO, José Luis. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 2, p. 132-141, 2017.

DE OLIVEIRA, Romualdo Portela. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. **Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável**, p. 117, 2011.

EDUCAÇÃO, Série Mais. **Educação Integral. Texto referência para o debate nacional**. MEC, Brasília, 2009.

EDUCAÇÃO, D. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº9394, 20.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **São Paulo: CENPEC**, 2011.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável. **Pinhais: Editora Melo**, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, G. (2009). Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. **Juventude e escolarização**, 29.

GARCIA, S. R. O., & CZERNISZ, E. C. S. (2017). A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, 42 (3), 569-583.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 609-636, 2016.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. n. 24-A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO DISCURSO NEOLIBERAL DA LIBERDADE E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018.

IBGE. Banco de dados agregados. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Cidades. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

INEP. Indicadores Educacionais. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

IPARDES. Perfil Municipal. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Socioeconômico**, 2018. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=276&btOk=o](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=276&btOk=o)> Acesso em 22 de abril de 2020.

KRAWCZYK, N. (2009). **O ensino médio no Brasil**.

\_\_\_\_\_. N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, 41(144), 752-769.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

KUENZER, A. Z. (2000). O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. (70), 15-39.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

MANOSSO, Fernando César. **O Estudo da Paisagem no Município de Apucarana-PR: As Relações entre a Estrutura Geocológica e a organização do Espaço**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

SOARES, Diego Fávaro. **A experiência das Escolas de tempo integral de Apucarana-PR**. 2014.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; DE REZENDE, Edson Teixeira. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, v. 45, p. 1-24, 2020.

MOTTA, V. C. D., & FRIGOTTO, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, 38 (139), 355-372.

MURILLO, Javier, F. Desafios na Avaliação da Qualidade da Educação. **Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. 2011, p. 105-106.

NASCIMENTO, M. N. M. (2007). Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publication UEPG: **Ciências Sociais Aplicadas**, 15 (1).

OLIVEIRA, Andressa Galvão de. Desafios do financiamento da educação na rede estadual de ensino no Paraná. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90**. Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 8, p. 47-73, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ**, p. 5-23, 2005.

PARANÁ. Consulta Escolas. **Secretaria Estadual de Educação e do Esporte**, 2020. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=bd8>

PINTO, JOSÉ MARCELINO DE REZENDE. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Año 28 I NOV 2019.02**, 2019.

QUADROS, Sérgio Feldemann de et al. A influência do empresariado na reforma do ensino médio. 2020.

REZENDE PINTO, Jose Marcelino de; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

RESENDE, T. de F.; NOGUEIRA, C. M.; VIANA, Maria José Braga. Origem social, escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. **36ª Reunião**

**Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2013.

PEREGRINO, M. (2012). Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: efeitos sobre a instituição. In J. Dayrell et al. (Orgs), **Família, Escola e Juventude. Olhares Cruzados Brasil-Portugal**. Ed. UFMG.

RESENDE, T. de F.; NOGUEIRA, C. M.; VIANA, Maria José Braga. Origem social, escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. **36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2013.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em revista**, n. SPE. 2, p. 71-87, 2017.

SAMPAIO, Victor Hugo Barreto de Sena. Financiamento dos sistemas estaduais de educação e as desigualdades educacionais e financeiras no ensino médio (2006 a 2015). 2018.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2008.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. AHEAD, 2019.

SILVEIRA, Débora Aparecida. O Ensino Médio em pauta nas proposições do poder legislativo Federal: uma análise sobre financiamento e acesso. 2016.

SOARES, José Francisco. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, v. 10, 2011.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise.

SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Thiago Lima. Fundo Rotativo e Programa Dinheiro Direto na Escola: autonomia da gestão financeira nas escolas estaduais do Paraná.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 565-593, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O desafio da qualidade da educação. In: **Conferência Nacional de Educação**. 2010.

VICENTE, DANIEL VITOR. **Fatores relacionados ao desempenho escolar: uma análise a partir do exame nacional do ensino médio**. 131p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. 2013.