

**ASTECLINIO DA SILVA RAMOS JUNIOR  
SANDRA CRISTINA PETERMANN**

**UMA NOVA PROPOSTA PARA ORIENTAR A POLITICA EDUCACIONAL NO  
COMBATE À EVASÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão do Curso,  
apresentado ao Departamento de Ciências  
Contábeis, do Setor de Ciências Sociais  
Aplicadas, Universidade Federal do Paraná,  
como requisito para obtenção do título de  
Especialista em Formulação e Gestão de  
Políticas Públicas

Orientador: Prof. Blênio César Severo Peixe

**CURITIBA  
2007**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Governo do Estado do Paraná, que com a parceria entre a Escola de Governo e a Universidade Federal do Paraná proporcionou a oportunidade para que pudéssemos participar deste curso e contribuir nas discussões sobre a Formulação e Gestão de Políticas Públicas.

Ao Professor Dr. Blênio César Severo Peixe, orientador e incentivador no desenvolvimento de nossos trabalhos, principalmente nos encaminhamentos para a conclusão deste.

Aos professores, mestres sempre atentos e aplicados na nossa formação.

Aos colegas de turma, sempre bem humorados e companheiros, e em especial às nossas amigas Leia Molon e Elza Dissenha pela dedicação.

## **LISTA DE SIGLAS**

NRE – Núcleo Regional de Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação

FOLHAS – Projeto de Formação Continuada

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

FICA – Programa de Mobilização para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida

FERA – Festival de Artes da Rede Estudantil

COM CIÊNCIA – atividade Pedagógica Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

## RESUMO

RAMOS JUNIOR, A. S. e PETERMANN, S. C. **UMA NOVA PROPOSTA PARA ORIENTAR A POLÍTICA EDUCACIONAL NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.** Este trabalho vem contribuir para o avanço na formulação de políticas públicas educacionais, no que diz respeito à valorização do ensino público para o aluno que cursa a etapa final da educação básica – “Ensino Médio”, buscando a eficácia no combate à evasão. Discute-se as relações entre as metodologias de ensino, a formação do profissional da educação e o comprometimento da família com a evasão escolar. Resgate-se um pouco da história da educação, observando-se como as políticas educacionais têm sido desenvolvidas historicamente, os problemas e as reformas que têm sofrido. Acrescentam-se pensamentos dos teóricos comprometidos com a educação. Realiza-se um levantamento de informações a partir de dados recentes sobre o rendimento escolar dos alunos desta etapa de ensino, tomando como base os colégios do município de Curitiba. Esta análise é realizada à luz das políticas que estão sendo desenvolvidas para o combate à evasão escolar no Estado do Paraná. Apresenta-se uma proposta para orientar a política educacional no combate à evasão escolar na melhoria da qualidade do ensino público.

Palavras-chave: Política Educacional; Evasão Escolar; Ensino Médio; Qualidade do Ensino.

e.mail: [asteclinios@gmail.com](mailto:asteclinios@gmail.com); [sandrapetermann@gmail.com](mailto:sandrapetermann@gmail.com);

## 1. INTRODUÇÃO

O combate a evasão escolar é um compromisso não só dos educadores, mas de toda a sociedade, pois o cidadão que não conclui sua escolaridade fica destituído do direito de estar participando da socialização do conhecimento, ficando alheias as contribuições cientificamente elaboradas que foram acumuladas ao longo da história da humanidade. O cidadão tem o direito de participar da construção destes saberes e de contribuir para o desenvolvimento da sua sociedade.

Os educadores têm um papel fundamental na formação do cidadão, e devem ter a preocupação em garantir a permanência do educando na escola até a conclusão do Ensino Médio. Para tanto, faz-se necessária uma análise cuidadosa de alguns problemas que ocasionam a evasão escolar, procurando fazer uma reflexão acerca de tais motivos, para que as informações levantadas se transformem em conhecimento apropriado para fazer uma inovação das políticas educacionais para o combate a evasão e a valorização do ensino.

Segundo dados do INEP (2004) 15% dos alunos matriculados no Ensino Médio, no município de Curitiba abandonam a escola antes de concluir seus estudos, sendo que dos que permanecem matriculados 13,6% reprovam, 71,4% são aprovados e destes apenas uma pequena porcentagem conseguem ingressar no Ensino Superior. Diante desses questionamentos percebe-se que as políticas públicas adotadas no combate a evasão escolar não estão sendo eficazes. Por isso, a questão de pesquisa que se propõe a responder é:

## **Como elaborar uma política pública educacional que possa resgatar o valor do ensino público para o aluno do Ensino Médio?**

Adotar políticas que objetivam a melhoria do sistema educacional exige dos profissionais de educação um comprometimento que vai além da execução de projetos. Fica evidente que uma grande maioria desses profissionais vive hoje uma profunda crise existencial profissional, na medida em que sua identidade oscila entre o professor transmissor de informações e a do mediador e produtor de saberes. O aluno, por sua vez, expressa um saber fragmentado decorrente de sua condição de receptor das informações sem motivação para uma reflexão acerca do contexto em que se inserem tais informações, ficando assim à margem da construção do conhecimento e da formação necessária para o efetivo exercício da cidadania.

Por isso, há necessidade de reformular as políticas educacionais e de refletir que um dos problemas, talvez com os profissionais da educação, que não possuem a consciência de que o educando necessita de uma formação mais centrada em uma filosofia de pesquisa e constante busca de novos saberes. É necessário repensar a formação acadêmica e a continuidade dessa formação.

A discussão deste tema tem a intenção de provocar uma reflexão sobre as políticas educacionais que têm sido adotadas, suas implementações, efetividade e eficácia para o combate à evasão escolar, tendo como objetivo geral analisar e discutir quais destas políticas têm sido desenvolvidas para garantir a continuidade da escolaridade dos cidadãos, apontando as relações existentes entre as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente nas escolas públicas e a evasão escolar

no Ensino Médio, tendo como pressuposto que a formação de qualidade dos profissionais de educação é fator primordial para o desenvolvimento de uma política de educação comprometida com o futuro da humanidade.

Desta forma, procura-se atender os seguintes objetivos específicos:

(1) Fazer uma análise das linhas metodológicas que são adotadas para o Ensino Médio nas escolas públicas; (2) Mapear dentro do ambiente escolar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem; (3) Analisar os fatores externos que influenciam na evasão escolar do Ensino Médio; (4) Avaliar a eficácia das políticas educacionais adotadas; (5) Apresentar uma nova proposta de estudo para orientar a política educacional no combate à evasão escolar.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Trata-se de fundamentos teóricos necessários para a compreensão dos aspectos históricos da educação, no que diz respeito à educação das civilizações mais antigas, a evolução histórica da educação no Brasil, as legislações da educação no Brasil, a evolução da estruturação da etapa final da educação básica – ensino médio – e, a política de formação do docente para esta etapa de ensino, que servirão de base para a análise da situação da educação atual, com vistas à formulação de uma política educacional que possa contribuir para o avanço da educação no Paraná.

### 2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

O cidadão deve conhecer a história de construção da sociedade em que vive para que possa planejar ações de mudanças dentro desta. Para compreender hoje a Educação é necessário conhecer aspectos históricos de civilizações antigas como a oriental, grega e romana que trazem na formação de sua história as raízes da educação atual.

Aborda-se ainda aspectos da educação nos períodos Medieval, do Renascimento, do início dos tempos modernos, da época do Absolutismo, alguns aspectos também da educação burguesa, da educação do início do século XX e também toda a evolução histórica da educação no Brasil, desde os primeiros ensinamentos jesuíticos, até a educação dos dias atuais, abordando a reformulação curricular e a construção de Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná.

#### 2.1.1. Educação Oriental

Piletti destaca alguns aspectos da educação oriental:

A educação oriental é centralizada no domínio da linguagem e da literatura. A transição da sociedade primitiva para os primeiros estágios da civilização caracteriza-se pelos seguintes aspectos: substituição da organização da genética da sociedade por uma organização política; formação de uma linguagem escrita e de uma literatura.

Os principais aspectos da educação chinesa são: caracteres da

linguagem são idéias e não sons; os nove livros sagrados utilizados como material didático contendo menos de cinco mil caracteres diferentes. Os Quatro Livros e os Cinco Clássicos constituem os livros sagrados; tratam das formas externas de conduta.

Nas escolas chinesas os alunos aprendem a dominar as formas de linguagem; decoram os textos sagrados e procuram desenvolver um estilo literário semelhante ao dos escritos sagrados.

O método da educação chinesa consiste na imitação. O objetivo do professor é obrigar seus alunos a decorar.

Organização da educação chinesa: as escolas elementares, mantidas pelas contribuições dos alunos e com auxílio voluntário de associações particulares. A escola não tem prédio fixo; funciona em qualquer lugar. Os dias letivos são longos e se estendem durante o ano todo. Os exames constituíam o aspecto central do sistema educacional chinês.

A educação hindu difere da chinesa e de outras principalmente pelo sistema de castas. As castas são quatro: os brâmanes ou sacerdotes; os xátrias, ou seja, os guerreiros; os vaicias, ou classe industrial; os sudras, ou classe servil. Os sudras e os párias não recebiam nenhum tipo de educação formal.

A única diferença entre a educação judaica e a dos demais povos orientais foi quanto ao desenvolvimento da personalidade. Toda instrução ministrada pelos escribas e sacerdotes ao povo judeu centralizou-se na lei contida na Bíblia e no Talmude. (PILETTI, 2002, p. 21)

### 2.1.2. Educação Grega

PILETTI (2002, p. 26.). Ainda comenta que *“A Grécia é considerada o berço da civilização ocidental, da qual nós fazemos parte e cuja cultura assimilou desde o nascimento. Daí a importância do seu estudo, mesmo que apenas em seus aspectos essenciais, principalmente para quem pretende dedicar-se à educação das novas gerações”*.

Observa-se que na educação grega oportuniza-se o desenvolvimento individual, surgindo então, um novo conceito de educação que ainda hoje é denominada liberal. Porém, deve-se lembrar que esse novo conceito de educação refere-se aos cidadãos livres da Grécia Antiga, que podiam tirar proveito de sua liberdade, ao mesmo tempo em que cerca de 90% da população viviam como escravos.

Devemos aos gregos o surgimento das seguintes idéias e conceitos que, para eles, se transformaram em ideais:

- ✓ o conceito de liberdade política no Estado e através dele;
- ✓ a idéia de que a educação é a preparação para cidadania;

- ✓ a idéia do desenvolvimento intelectual da personalidade;
- ✓ a idéia do amor ao saber pelo saber, isto é, a Filosofia;
- ✓ a idéia de viver de acordo com a razão;
- ✓ o conceito de homem como sendo, primariamente, um ser racional;
- ✓ o conceito moral de personalidade, ou seja, cada individuo encontra na sua natureza racional o direito de determinar os seus próprios fins na vida;
- ✓ os conceitos de liberdade moral e responsabilidade moral, isto é, a liberdade sob a lei e pela lei, contida na natureza;
- ✓ o conceito de arte como sendo o corporificação concreta de alguma verdade, de um ideal ou experiência de validade;
- ✓ a idéia de que o individuo deve procurar conhecer-se a si próprio (Sócrates). (PILETTI, 2002, p. 27)

Os ideais da educação grega foram resultado de uma lenta evolução, que, de acordo com PILLETTI (2002, p. 28 - 36) passou pelas seguintes etapas:

a) Período homérico (900 – 750 a.C)

Homero teve uma importância excepcional para a cultura e para a educação grega. Tão grande foi a sua importância que muitos estudiosos consideram que os germens de todo o desenvolvimento posterior estão contidos no período homérico. A educação nesse período teve um caráter eminentemente prático. Os poemas homéricos – a **Ilíade** e a **Odisséia** – falam dos ideais dessa educação, que compreende um duplo ideal de homem, ou seja, o homem de ação e o homem de sabedoria. Esse duplo ideal – sabedoria e poder de ação – tinha que ser atingido por todos os gregos livres. Diversos aspectos contidos nesse duplo ideal tiveram grande desenvolvimento durante os períodos posteriores. Um desses aspectos é a bravura, que, no entanto, tinha de ser moderada pela reverência. Outro aspecto desse ideal é a *sofrosine* grega. A *sofrosine* consiste no domínio dos desejos e paixões pela razão. Consiste no equilíbrio de pensamento e ação exigida pelo ideal de reverência.

b) Educação Espartana (750-600 a.C.)

Já no século IX a.C. Licurgo organizou o Estado e a educação em Esparta, uma das cidades gregas. Licurgo percebeu a importância do Estado nos assuntos

educacionais. Os espartanos, que representavam a mais primitiva forma de cultura grega, conquistaram, já no período homérico, uma posição de destaque entre os demais povos helênicos. Para preservar essa soberania o povo espartano adotou a constituição de Licurgo. Surgiu, assim, um Estado que passou a manter o mais extremado controle governamental sobre a educação. A sociedade inteira se transformou numa escola, em que todo o membro adulto tinha a obrigação de participar, como um importante dever de cidadania, na educação da juventude.

O objetivo da educação espartana era dar a cada indivíduo um nível de perfeição física, coragem e hábito de obediência às leis que o tornasse um soldado ideal. Dessa maneira o homem espartano passou a ser um modelo de bravura, vigor e tenacidade. Como essas qualidades faltavam aos demais povos gregos, o Estado espartano passou a acumular um grande número de triunfos militares.

Faltavam aos espartanos, no entanto, os sentimentos mais delicados e a sensibilidade dos atenienses. Assim, Esparta não participou muito do esplendor artístico, literário e filosófico de Atenas.

Plutarco (46 – 126 d. C.) resume a educação espartana com as seguintes palavras: “Em relação à instrução eles recebiam apenas exatamente o que era absolutamente necessário. Todo o restante de sua educação tinha em vista torná-los sujeitos ao comando, suportar os trabalhos, lutar e conquistar”.

### c) A Educação Ateniense (600-450 a.C.)

A educação grega em Atenas, outra das grandes cidades gregas, tinha pouco em comum com a educação de Esparta. Enquanto em Esparta se deu muita importância à educação física a serviço da guerra para manter o Estado, em Atenas surgiu o ideal da formação completa do homem. Foram colocadas no mesmo nível a educação física e a educação intelectual.

Em Atenas a educação da criança, durante os primeiros sete anos, estava inteiramente a cargo da família. A educação na família, no entanto, não tinha um caráter tão elevado quanto em Esparta. Em Atenas, geralmente a criança era entregue aos cuidados de amas e escravos, enquanto as mães espartanas eram famosas em toda a Grécia pelo elevado nível do treino físico e moral que davam as

suas crianças.

O menino ateniense, mal deixava os cuidados da ama, era entregue aos cuidados de um pedagogo. Os pedagogos eram escravos ou servos a quem os atenienses confiavam as crianças. A palavra pedagogo (de pais, paidós = criança; agein= conduzir) designa em sua origem o condutor de meninos; por isso eram chamados de pedagogos os escravos encarregados de guiar as crianças à escola. O menino ateniense freqüentava dois tipos diferentes de escolas: a escola de música e a escola de ginástica ou palestra.

#### d) Os Sofistas (450-400 a.C.)

Segundo Piletti de 500 a 449 a.C. os atenienses enfrentaram um período de guerras – as guerras médicas – contra os persas. Passadas essas guerras, Atenas alcançou seu máximo esplendor: ampliaram-se as relações econômicas e as atividades comerciais; a prosperidade material e a cultura dos cidadãos aumentaram rapidamente; a velha constituição aristocrática já fora substituída (509 a.C.) pela constituição democrática de Clístenes.

Os sofistas (sophós = sábios) surgiram como sendo a nova classe de professores que a sociedade exigia. Geralmente os sofistas eram professores ambulantes que percorriam as grandes cidades, eles ensinavam as ciências e as artes, com finalidades práticas, principalmente a eloqüência, em troca de uma elevada contribuição financeira.

Muitos sofistas davam apenas uma preparação superficial que, geralmente, consistia em fornecer a seus alunos discursos feitos sobre certos tópicos, a serem repetidos em determinadas ocasiões, tais como nos processos perante os tribunais. Transmitem aos alunos sentenças inteligentes ou informações fragmentárias para serem utilizadas nos momentos oportunos. Outros sofistas davam um curso mais completo, que abrangiam os estudos das ciências naturais e históricas da época e um treino em dialética, por meio da discussão, e em retórica, por meio do discurso público.

Os gregos mais ponderados e conservadores não gostavam dos sofistas; não viam com bons olhos o fato de eles se autodenominarem sábios e de exigirem

remuneração pelos seus serviços. Esses dois fatos iam contra dois princípios muito valorizados pelos gregos: o primeiro era o princípio de harmonia e reverência e o segundo, o princípio de que a relação entre professor e aluno devia basear-se na estima mútua e não no caráter econômico. Dessa maneira surgiu, entre os escritores de tendência conservadora, a mais violenta antipatia contra os sofistas.

Os sofistas, em seus ensinamentos, acentuavam de forma exagerada o valor da individualidade. Entre eles não havia nenhum sistema comum de idéias. A única idéia comum era que não havia idéias universais nem padrões universais de conduta. Nas palavras de Protágoras, um dos maiores sofistas, “*o homem é a medida de todas as coisas*”. Assim o indivíduo situava-se num tal nível de independência que ficava acima dos deveres do cidadão. Para os sofistas a moralidade devia basear-se na razão e não, como no antigo período, no costume e na tradição.

#### e) Os Grandes Filósofos (400 – 300 a.C.)

Sócrates (470-399 a.C.) foi o primeiro filósofo a definir o problema do conflito entre a velha e a nova educação grega, entre interesse social e individual. Ele tomou como ponto de partida o princípio básico da doutrina sofista: “O homem é a medida de todas as coisas”. Se o homem é a medida de todas as coisas, conclui Sócrates, a primeira obrigação de todo homem é procurar conhecer-se a si mesmo.

É na consciência individual, diz Sócrates, que se devem procurar os elementos determinantes da finalidade da vida e da educação. A consciência individual, porém deveria deixar-se de fundar-se em simples opiniões para guiar-se por idéias de valor universal.

Através de seus ensinamentos, Sócrates procurava demonstrar que conhecimento das verdades universais era à base de toda ação virtuosa. Assim, cada indivíduo deveria adquirir capacidade de formular tais verdades. O método utilizado por Sócrates para chegar a tais verdades consistia em fazer perguntas para obter, dessa forma, as opiniões do interlocutor. Depois através de outras perguntas, levava o interlocutor a descobrir por si mesmo a contradição e o absurdo das opiniões apresentadas.

A primeira parte do método de Sócrates – fazer perguntas para obter a opinião do interlocutor – é a ironia. Ironia, do grego *eironeía*, significa perguntar, fingindo ignorar, para rir-se dos outros. A segunda parte – fazer outras perguntas para levar o interlocutor a descobrir a verdade – é a maiêutica, que significa parto ou partejamento (do grego *maieutikós*). Maiêutica é a arte de fazer nascerem às idéias.

As principais contribuições de Sócrates para a educação foram as seguintes:

- O conhecimento possui um valor prático ou moral, isto é, um valor de natureza universal e não individualista.
- O processo objetivo para obter-se conhecimento é o de conservação; o subjetivo é o de reflexão e organização da própria experiência;
- A educação tem por objetivo imediato o desenvolvimento da capacidade de pensar, não apenas de ministrar conhecimentos.

Platão (428-348 a.C.) foi outro grande filósofo que teve muita influência sobre a educação grega. Ele concordou com Sócrates sobre a necessidade de se procurar uma nova base moral para a vida; concordou também que essa nova base deveria se encontrar em idéias e na verdade universal.

Com relação ao método, Platão aceitou e desenvolveu a dialética de Sócrates; ele a definiu como sendo um *“contínuo discurso consigo mesmo”*. Nesse sentido, a educação seria um processo do próprio educando mediante o qual são dadas à luz as idéias que fecundam sua alma. A educação, portanto, consiste na atividade que cada homem desenvolve para conquistar as idéias e viver de acordo com elas. O conhecimento não vem de fora para o homem; o conhecimento é o esforço da alma para apoderar-se da verdade.

O papel do educador consiste em promover no educando o processo de interiorização, graças ao qual ele pode sentir a presença das idéias. A realidade, para Platão, nada mais é do que a idéia que se realiza ou atualiza. Ele compara o mundo sensível a uma caverna iluminada por grande fogueira, onde se encontram homens imóveis, encadeados, de costas para as chamas. Os objetos e os seres que transitam fora da caverna projetam sobre o fundo iluminado das pedras suas formas mais ou menos alteradas. Toda a visão dos homens na caverna se reduz a sombras, e nisso reconhecem a única realidade. Libertados os cativos, e voltando eles os

olhos para a luz meridiana, não perceberão, senão confusamente, os objetos cuja sombra era para eles a única realidade existente.

O despertar para o mundo das idéias é um processo gradual. Na educação deve-se levar em conta tanto o corpo como o espírito. Os exercícios corporais, a cultura estética e moral, e a formação científica e filosófica devem constituir o conteúdo da educação. “A boa educação é a que dá ao corpo e a alma toda a beleza, toda a perfeição de que são capazes”

Uma diferença que convém ressaltar entre Platão e Sócrates refere-se ao aspecto de quem tem capacidade para adquirir conhecimentos. Enquanto Sócrates afirmava que todos têm essa capacidade, Platão afirmava que apenas algumas pessoas a possuem.

Para Platão a visão da verdade eterna era uma função de um sentido especial, ou de um sexto sentido, um “*sentido para as idéias*”.

Aristóteles (384-322 a. C.), outro grande filósofo grego, apresentou uma visão bastante diferente a de Sócrates e Platão. Enquanto estes dois afirmavam que a posse do conhecimento pelo indivíduo constituía a virtude, Aristóteles afirmava que a virtude está na conquista da felicidade e do bem.

A virtude não consiste no simples conhecimento do bem, mas na sua conquista. E o bem, na sua integridade, resume-se em bem ser e bem fazer. O bem ser é o bem do intelecto, ligado intimamente à posse da verdade universal da escola platônica. O bem fazer é o bem da ação adquirido através do hábito, e representa o aspecto social do ideal aristotélico. O bem fazer consiste no funcionamento, na vida social, das idéias ou princípio de conduta de validade universal.

A felicidade, que é o bem supremo, consiste em realizar o que é específico do homem, isto é, a razão. A plena realização do elemento racional humano supõe a realização nos mais diversos aspectos, tais como saúde fortuna, situação social, etc.

Aristóteles desenvolveu seu conceito de educação partindo da idéia de imitação. O que nos animais é apenas capacidade imitativa, no homem se converte numa arte. O homem se educa na medida em que copia a forma de vida dos adultos. Ele se educa na medida em que copia a forma de vida dos adultos. Ele se

educa porque atualiza suas energias. Segundo a doutrina da potencia e do ato de Aristóteles, o educando é potencialmente um sábio e, com a educação, ele atualiza (converte em ato) o que é suscetível de desenvolver.

Para Aristóteles, os fatores da educação humana são os seguintes: as disposições naturais (natura), os meios para aprender (ars) e a prática ou hábito para afirmar o assimilado (exercitatio).

Assim, o processo de ensino deve corresponder ao seguinte plano metódico:

- O mestre deve, em primeiro lugar, expor a matéria do conhecimento.
- Em seguida tem de cuidar que se imprima ou retenha o exposto na mente do aluno.
- Por fim, tem de buscar que o educando relacione as diversas representações mediante o exercício.

Dante Alighieri (1265-1321) denominou Aristóteles “*o mestre daqueles que sabem*”. Realmente Aristóteles foi o primeiro grande cientista, o maior sistematizador que o mundo conheceu.

Tão grande foi a influência de Aristóteles que muitos termos da nossa linguagem diária atual têm origem em seu pensamento. Palavras como fim, indicando o propósito final, e causa; os termos forma, matéria, princípio, motivo, faculdade, energia, hábito, categoria, meio; as expressões *causa final* e *causa eficiente*; o sentido de substância e acidente, de ato e potência, etc. são o resultado de seus esforços para sistematizar o conhecimento humano em todos os campos então investigados.

### 2.1.3. Educação Romana

Observa-se pela leitura de Piletti (2002) que a educação romana priorizava a formação do caráter moral das pessoas, sendo o pai, o principal responsável pela educação dos filhos, mas a mulher também tinha uma grande importância nessa tarefa e em outras relacionadas como o lar.

A situação da mulher em Roma era mais elevada do que no restante dos impérios da antiguidade. Embora não chegasse a participar da vida pública, a

mulher exercia grande autoridade dentro da família. Era comum, na educação de crianças e jovens, serem apresentados exemplos concretos da virilidade romana. O modelo ideal era, em primeiro lugar, o ancestral da família, depois o da comunidade. [...] O jovem romano tinha de tornar-se piedoso, respeitoso, corajoso, varonil, prudente, honesto pela imitação de seu pai e de outros romanos cujo heroísmo merecera ser consagrado pelas lendas e histórias do país. [...] Com relação ao método, outro aspecto que se destaca é que os romanos rejeitavam como sinais de afeminação, o treino ginástico, a dança, a música, a literatura, enfim todos os meios educativos utilizados pelos gregos. [...] Durante a última parte desse período surgiram as escolas elementares, que passaram a ministrar os rudimentos das artes de ler, escrever e contar. Estas escolas eram conhecidas como **ludi**, palavra latina que significa jogo, divertimento ou brinquedo. Receberam esse nome porque a instrução nas artes de ler e calcular representava uma “diversão” quando comparada com a educação no lar. O mestre dessas escolas tinha o nome de **ludi-magister**. (PILETTI, 2002, p. 44).

#### 2.1.4. Educação Medieval

Na Idade Média, a educação dos povos europeus teve como ponto de partida a doutrina da Igreja. Durante todo esse período predominou uma concepção de educação que se opunha ao conceito liberal e individualista dos gregos, e ao conceito de educação prática e social dos romanos. O cristianismo passa a dar mais importância ao aspecto moral, baseando-se na idéia de caridade cristã, surgindo um novo tipo histórico de educação.

Os primeiros padres da Igreja, diante das diferenças entre o cristianismo e o saber grego e romano, ocuparam posições diferentes. Os principais foram: Clemente de Alexandria, Orígenes, São João Crisóstomo, São Basílio, São Jerônimo e Santo Agostinho que foi autor da obra pedagógica *De Magistro*.

A Igreja cristã primitiva volta sua atenção para a educação moral de seus próprios membros. Os recém-convertidos, antes de serem admitidos como membros efetivos da Igreja, eram chamados de catecúmenos, e as escolas de catecúmenos. Mais tarde essas escolas vieram a ser organizadas pelos bispos com o intuito de preparar o clero para as igrejas que estavam sob sua direção, e passaram a ser denominadas escolas das catedrais.

Monaquismo significa “a organização de homens que fizeram votos especiais de vida religiosa e vivem de acordo com regras que determinam a conduta nos seus menores detalhes”.

Os trabalhos mais significativos dos monges no campo educacional foram: a cópia dos manuscritos e, a condensação do saber da época nas Sete Artes Liberais (que incluíam o *trivium* – Gramática, Dialética e Retórica –

e o *quadrivium* – Aritmética, Geometria, Musica e Astronomia).

A escolástica é um movimento intelectual oriundo da Idade Média, preocupado em demonstrar e ensinar as concordâncias da razão com a fé pelo método da análise lógica. Os principais representantes desse movimento são: Santo Anselmo, Santo Alberto Magno, Santo Tomás de Aquino (o mais influente de todos; sua obra a *Suma Teológica*, representa a culminância da escolástica), John Duns Scot e Guilherme de Occam.

As universidades surgiram no século XIII, com o nome inicial de *studium generale*. Pelos fins do século XIV esse nome foi substituído pelo de *universitas litterarum*. Supõe-se que a primeira universidade que consagrou professores e alunos organizados por seções nas quatro grandes divisões do conhecimento daquela época (Teologia, Direito, Medicina e Filosofia) tenha sido a de Nápoles, fundada em 1224. Outras universidades importantes: de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Viena e Salamanca. Durante a Idade Média foi grande a influência da universidade. Ela forneceu o primeiro exemplo de organização puramente democrática. (PILETTI, 2002, p. 57).

#### 2.1.5. Educação no Período do Renascimento

As tendências gerais do Renascimento são: Interesse pela vida real do passado; o interesse pelo mundo subjetivo das emoções e o interesse pelo mundo da natureza física.

As conseqüências dos novos interesses foram a exaltação dos estudos dos clássicos e a busca de uma nova educação.

O Renascimento propõe uma nova educação que se oponha ao velho e pedante esquema da escolástica e promova o ideal da nova vida. O aprendizado da língua e da literatura dos gregos e romanos torna-se o problema pedagógico mais importante.

Alguns representantes mais expressivos do Renascimento: Dante Alighieri (*Divina Comédia*), Petrarca e Boccaccio, Victorino da Feltre (o maior inovador no campo educacional, criador da escola Casa Giocosa; afirma que “o ensino deveria ser gradual e de acordo com o desenvolvimento psíquico do aluno, e transcorrer num ambiente de alegria e satisfação”), François Rabelais (autor da novela pedagógica *Gargântua e Pantagruel*), e Michel de Montaigne. Rabelais condensa seu pensamento no seguinte princípio: “Ciência sem consciência não é senão ruína da alma”. Montaigne: seu ideal educativo é o homem para o mundo. A educação deve formar o homem completo, de corpo e alma. Sua preocupação com um tipo de educação destinada a formar o juízo prático dos jovens para as coisas da vida coincide com as preocupações educativas de nosso tempo. (PILETTI, 2002, p. 68).

### 2.1.6. Educação no Início dos Tempos Modernos

A reforma religiosa e a ciência moderna contribuíram para o surgimento de novas idéias e novos fatos educacionais no início dos tempos modernos. A reforma religiosa, dividindo os cristãos em católicos e protestantes, teve profundas repercussões econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, acelerando a renovação da própria Igreja Católica, através:

- a. do Concílio de Trento;
- b. da fundação das ordens religiosas, em especial da Companhia de Jesus;
- c. do Tribunal da Santa Inquisição.

Os protestantes, especialmente Martinho Lutero, contribuiriam para que a educação se libertasse das amarras da Igreja e para que se ampliasse o acesso à escola, com a frequência obrigatória imposta pelo Estado.

Os católicos reagiram ao avanço protestante com a complexa organização da Companhia de Jesus, que montou um sistema educacional eficiente, abrangendo de modo especial a educação secundária e a superior, visando à formação de líderes.

A ciência moderna também contribuiu para a modificação dos métodos educacionais, principalmente através das idéias de:

- a. Bacon: propôs a utilização do método indutivo;
- b. Galileu: soa a experiência permite ler e interpretar o livro da natureza;
- c. Descartes: formulou as regras do método científico.

Comenius foi o principal pensador da educação da época. Tentou aplicar o método científico ao estudo das línguas e formulou os princípios gerais da didática, em seu livro *Didactica magna*. Algumas das suas idéias:

- a. Finalidade da educação: felicidade eterna com Deus, em consonância com a natureza.
- b. Conteúdo da educação: ensinar tudo a todos (pansofia).
- c. Método: indutivo, de acordo com a natureza; propôs o ensino direto, prático e sistemático, começando do mais simples. (PILETTI, 2002, p. 81).

### 2.1.7. Educação na Época do Absolutismo

Nesta época, quando predomina o regime absolutista de governo, a educação ainda era privilégio da nobreza e do clero e a maioria da população permanecia na ignorância.

O absolutismo, que predominou durante a Idade Moderna, atingiu o auge nos séculos XVII e XVIII, na França. O rei acreditava ter recebido de Deus sua autoridade e identificava-se com próprio Estado.

Sob o absolutismo, todos os privilégios cabiam à nobreza e ao clero –

cerca de 2% da população, que viviam das pensões reais e dos cargos públicos. O restante da população, o Terceiro Estado, trabalhava e pagava impostos para sustentar os privilegiados.

A escola na época do absolutismo também era privilégio de nobres, clérigos e filhos de burgueses ricos, o que era considerado natural pelas autoridades.

A educação elementar do povo, na França, permaneceu esquecida durante toda a Idade Moderna.

Para Rousseau, a desigualdade social surge da propriedade e a organização política surge de um contrato. A autoridade exerce o poder por delegação da vontade geral do povo.

A influência de Rousseau na educação foi muito importante: propôs a educação de acordo com a natureza, com as inclinações naturais do indivíduo, nas diversas fases de seu desenvolvimento. As principais contribuições de Rousseau para a educação envolvem as seguintes idéias:

a. educação natural, resultante das ações dos instintos e não de imposições externas;

b. educação como processo: não se deve fazer a criança infeliz hoje em nome de um futuro incerto;

c. simplificação do processo educativo: em contato com a natureza, a educação ocorre de maneira simples e feliz;

d. importância da criança: a educação passa a ser vista da perspectiva da criança. (PILETTI, 2002, p. 92).

#### 2.1.8. Educação Burguesa

As revoluções burguesas ocorridas na segunda metade do século XVIII trouxeram modificações para a vida social e para a educação neste período. A escola dos privilegiados dava importância à moral e a religião, ao domínio da palavra, ao latim e a outros símbolos da tradição que queriam preservar.

[...] A invenção da máquina e a utilização de novas fontes de energia transformaram a face do mundo. Novas classes sociais se desenvolveram, adquirindo consciência de sua importância social e dos seus direitos: a burguesia industrial, responsável pelo progresso técnico, tomou o poder da velha aristocracia rural; a classe operária, formada principalmente pela concentração nas fábricas de uma mão de obra pobre, também começou a lutar por melhores condições de trabalho, melhores salários, etc. Diante dessas transformações, a escola não poderia continuar sendo a mesma, reservada às elites. [...] (PILETTI, 2002, p. 96)

O desenvolvimento industrial exigia um número muito maior de trabalhadores qualificados tecnicamente e também cientificamente, por isso a escola se obriga a realizar mudanças dando um pouco mais de importância aos conteúdos técnicos e

científicos, juntamente com as antigas matérias clássicas e literárias. A burguesia dominante começava a perceber a necessidade dessa mudança para que a massa trabalhadora pudesse se socializar.

(PILETTI, 2002, p. 98) “Dessa forma, ao lado da escola dos ricos, foi surgindo e se desenvolvendo a escola dos pobres, reforçando a segregação social existente. Enquanto os filhos dos pobres eram obrigados a contentar-se com a escola primária, os filhos dos ricos seguiam outro caminho, que dava acesso ao ginásio e ao ensino superior, privilégio da burguesia”.

### 2.1.9. Educação no Início do Século XX

O início do século XX foi marcado por avanços tecnológicos, guerras e revoluções. Nesse período muitos educadores procuraram introduzir idéias e técnicas que tornassem o ensino mais eficiente e adequado aos novos tempos e às novas realidades vividas nessa época. Citam-se a seguir, de acordo com Piletti (2002, p. 112), alguns educadores que contribuíram para o avanço do pensamento pedagógico.

O professor norte-americano John Dewey (1859 – 1952) preocupou-se com o lado prático, pragmático, da educação, principalmente com a adequação desta ao meio e à evolução social.

Segundo Piletti, Dewey afirma que o processo educativo tem dois aspectos: um psicológico, que consiste na exteriorização das potencialidades do indivíduo, e outro social, que consiste em preparar o indivíduo para as tarefas que desempenhará na sociedade. Cabe à escola tentar harmonizar os dois aspectos, tendo em vista que as potencialidades do aluno só encontram significado dentro de um ambiente social.

Kilpatrick contribui com a tentativa de inovar o processo de ensino aprendizagem, propondo o método de trabalho através de projetos, tendo em vista um ensino mais global e menos segmentado e disperso.

Decroly também se preocupou com a globalização do ensino, só que em torno de centros de interesse: a criança e a família, a criança e a escola, a criança e o mundo animal, a criança e o mundo vegetal, a criança e o mundo geográfico, a criança e o universo.

Maria Montessori, médica italiana (1870 – 1952) concebe a educação como auto-educação, como um processo espontâneo através do qual se desenvolve na alma da criança o homem que lá estava adormecido. O fundamental para a auto-educação é proporcionar à criança um ambiente livre de obstáculos não-naturais e enriquecidos com materiais adequados.

Segundo Piletti, Maria Montessori afirma que *“a professora tem de ver-se substituída pelo material didático que corrige por si mesmo os erros e permite que a criança se eduque a si mesma”*. Para Maria Montessori, a professora não ensina, mas apenas dirige as atividades, interferindo o mínimo possível.

Maria Montessori propôs a reconstrução, na escola, de um mundo adaptado à criança, em que tudo – moveis instalações, etc. – tivesse as dimensões da criança e no qual ela dispusesse de numerosos materiais didáticos que lhe possibilitassem educar-se a si mesma.

Para Kerschensteiner a escola deve fundar-se no trabalho educativo, em que predominem interesses objetivos, com vistas à preparação de cidadãos úteis, conscientes do seu dever para com o Estado.

Freinet procurou integrar jogo e trabalho em sua escola, utilizando a imprensa associada a outras atividades: texto livre, correspondência interescolar, desenho livre, cálculo vivo, livro da vida, fichário, biblioteca, etc. A grande difusão do método Freinet deve-se principalmente a seu espírito democrático, pois resulta da contribuição de alunos e professores.

Makarenko contribuiu para reformar a educação soviética, após a Revolução de 1917, com base no trabalho produtivo e na supremacia do “coletivo” sobre o indivíduo, na disciplina e na solidariedade humana.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece que:

- a. toda pessoa tem direito à educação, e esta deve ser gratuita;
- b. a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana;
- c. os pais têm direito de escolher a educação dos seus filhos.

Os fatos atestam que o direito à educação ainda não é exercido na realidade da maioria dos países: as taxas de analfabetismo ainda são elevadas, muitos são excluídos da escola após iniciar os estudos, a escola reproduz as desigualdades sociais, etc.

A UNESCO empenha-se em fazer com que o direito à educação se torne realidade. Para tanto propôs uma estratégia de 21 pontos, compreendendo, de modo especial:

- a) a educação permanente continua não limitada aos muros da escola e adquirida e repartida por inúmeros meios;
  - b). a ênfase na educação pré-escolar e elementar;
  - c). a importância de que toda a sociedade assuma o papel de educar e de que a educação prepare para uma adaptação a um mundo diversificado;
  - d) a prioridade da educação de adultos e da alfabetização;
  - c). os professores como educadores mais do que como transmissores de conhecimentos;
  - f). os educandos como sujeitos da educação e da empresa educativa.
- (PILETTI 2002, p. 112).

A escola do século XX apesar de se ver a frente de grandes novidades, novas idéias e novas propostas procurando adequar-se à realidade dos novos tempos, ainda mantinha-se firme no tradicionalismo. Os avanços tecnológicos ficaram às portas da escola e tiveram muita resistência para entrar. Porém, apesar de toda a

resistência a educação do século XX trouxe o seguinte aspecto: o aluno passa a ser entendido como sujeito, o centro do processo educativo, um sujeito que aprende e é parceiro na construção do conhecimento.

## 2.2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS PRIMEIRAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADOTADAS

A história da educação no Brasil se inicia com a chegada dos portugueses, sendo que trouxe um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação. É convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Pilletti (2002) afirma que, segundo Caio Prado Junior, o que Portugal queria “para sua colônia americana é que fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que se pudessem vender com grandes lucros nos mercados europeus. Este era o objetivo da política portuguesa até o fim da era colonial. E tal objetivo ela o alcançaria plenamente, embora mantivesse o Brasil, para isto, sob um rigoroso regime de restrições econômicas e opressão administrativa; e abafasse a maior parte das possibilidades do país”.

### 2.2.1. O Impacto dos Primeiros Ensinos Jesuíticos

Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos. A Companhia de Jesus foi fundada para contrapor-se ao avanço da Reforma protestante, através do trabalho educativo e da ação missionária integrada desde o início à política colonizadora do rei de Portugal.

De Salvador, aonde chegaram em 1549, os jesuítas espalharam-se rapidamente pelas várias regiões brasileiras, primeiro para o sul e depois para o norte. Ao serem expulsos, em 1759, mantinham 36 missões, escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias por onde se espalhavam suas 25

residências, além de 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, localizados nos pontos mais importantes do Brasil: Bahia, São Vicente (depois, São Paulo), Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luis, Ilhéus, Recife, Paraíba, Santos, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis (Desterro), Paranaguá, Porto Seguro, Fortaleza, Alcântara e Vigia.

Além das aulas elementares de ler e escrever, os colégios jesuíticos ofereciam os cursos de:

a) Letras Humanas, de nível secundário e abrangendo estudos de Gramática latina, Humanidades e Retórica;

b) Filosofia e Ciências, também de nível secundário, compreendendo estudos de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais;

c) Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior. Este método funcionou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal.

A análise do resultado da expulsão dos jesuítas para o ensino no Brasil para Valnir Chagas é a seguinte:

Pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir. No reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal; na colônia imensa, uma congérie de aulas régias superintendidas pelo Vice-Rei. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados, e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas 'aulas' quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se 'proprietários' das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza. (CHAGAS, 1980. P. 9).

## 2.2.2. Educação para a Formação da Elite Dirigente do País

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808) e com a Independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior.

Pode-se afirmar que o objetivo das reformas pombalinas, de criar a escola útil aos fins do Estado, passaria a ser concretizado, mas apenas no que diz respeito ao ensino superior. Agora, seria necessário formar no Brasil a elite dirigente do país. Por isso, D. João criou diversos cursos:

- no Rio de Janeiro, Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816);
- na Bahia, curso de Cirurgia (1808), cadeira de Economia (1808), curso de Agricultura (1812), curso de Química (1817), curso de Desenho técnico (1817).

Além desses cursos, D. João fundou a Imprensa Régia, em 1808, colocando em circulação a **Gazeta do Rio de Janeiro**, que inaugurou nosso jornalismo. Criou também, nossa primeira biblioteca pública, em 1814, com 60 000 volumes cedidos pelo próprio Príncipe Regente.

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior.

A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária. Basta ver que enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 os do México e a de Lima, a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo.

Por todo o Império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observa bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo.

Até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o "*status quo*" para aqueles que freqüentam os bancos escolares.

Em meados de 1920, momento marcante de discussão na educação brasileira, é colocado em xeque o modelo de educação que priorizava a formação da elite. Propondo-se a formação de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, mas formando um todo articulado, do primário ao superior. Os educadores da época acreditavam que a educação poderia modificar a sociedade, desde que fosse criado um sistema de educação moderno e eficiente em que o Governo Federal tivesse fundamental responsabilidade.

### 2.2.3. Educação no Final da Primeira República no Brasil

No final da Primeira República, no campo educacional, pouco ou nada se avançou em relação ao final do Império. Continuava-se sem um sistema nacional de educação: o Governo Federal nada dizia e nada fazia em termos de ensino primário, que ficava ao encargo dos reduzidos recursos dos Estados: o ensino secundário continuava minado pelo ensino irregular, não-seriado, tendo como principal objetivo preparar para o ensino superior, quanto a este, ainda não tinha uma universidade funcionando.

Com a Revolução de 1930, alguns dos reformadores educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino.

Procuraram, então, colocar em prática as idéias que defendiam. Como resultado, a educação brasileira sofreu importantes transformações, que começaram a dar-lhe a feição de um sistema articulado, segundo normas do Governo Federal.

A revolução de 1930 produziu importantes transformações no campo educacional. A educação passou a articular-se como um sistema: criou-se o Ministério Público; a Constituição de 1934 incluiu um capítulo sobre a educação. A partir de 1934 o Governo Federal passou a assumir novas atribuições como: a função de integração e planejamento global da educação; a função normativa para todo o Brasil e todos os níveis educacionais; a função supletiva de estímulo e assistência técnica; a função de controle, supervisão e fiscalização.

O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, defendeu novas idéias: a educação como instrumento de reconstrução nacional; a educação pública obrigatória e leiga; a educação adaptada aos interesses dos alunos; etc.

O Governo Federal passou a regulamentar o ensino primário, em 1946. Os objetivos do ensino secundário passaram a ser a formação geral e a preparação para o ensino superior, nas reformas de 1931 e 1942. O ensino secundário passou a dividir-se em dois ciclos: fundamental e complementar (em 1931), ginasial e colegial (em 1942). O ensino técnico-profissional passou a ter legislação nacional, a partir de 1942. Promulgaram-se os Estatutos das Universidades Brasileiras, em 1931, e fundou-se a Universidade de São Paulo, em 1934.

De 1946 a 1964, foi um período em que houve certo desenvolvimento dos movimentos populares no que se refere ao avanço da educação popular. Havia eleições diretas para todos os níveis – de vereador a Presidente da República – e as organizações representativas dos diversos setores sociais puderam atuar com certa liberdade. Tratou-se de uma democracia limitada, com muitas restrições: o Partido Comunista foi posto em ilegalidade em 1947, apenas dois anos depois de sua legalização; os analfabetos não puderam votar; as desigualdades na distribuição da renda e da propriedade da terra tornavam quase impossível a participação dos mais pobres. Porém, comparando-se com a ditadura anterior, do Estado Novo, e com o poder autoritário instalado em 1964, pode-se afirmar que o Brasil viveu quase duas décadas de regime democrático.

PILLETTI (2002) destaca que no campo educacional, a participação popular também avançou: o ensino técnico-profissional conseguiu, ao menos legalmente, sua equivalência com o secundário; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 4024/61), promulgada em 1961, foi discutida durante treze anos no Congresso Nacional, ao contrário de todas as anteriores, impostas pelo Poder Executivo; desenvolveu-se intensa luta no sentido de ampliar o acesso à escola pública e gratuita; difundiram-se campanhas e movimentos de educação popular, especialmente de alfabetização de adultos, entre os quais se destaca o Método Paulo Freire.

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos alcançou repercussão nacional e internacional na época. Suas características centram-se na adequação do processo educativo às características do meio:

- a. localização e recrutamento dos analfabetos da área;
- b. entrevistas com adultos conhecedores da localidade;
- c. seleção de palavras de uso corrente, representativas do universo vocabular da localidade – as palavras geradoras;
- d. decomposição das palavras geradoras em sílabas e composição de novas palavras;
- e. discussão da situação representada pelas palavras geradoras, visando à conscientização do indivíduo e à sua participação na transformação da realidade.

A partir de 1964 a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.

### 2.3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL ( Nº. 4024/61)

Foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades do ensino, após treze anos de discussão. Suas principais características são:

a. Objetivos do ensino inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

b. Estrutura: pré-primário (até os sete anos); primário (quatro a seis anos de duração); ensino médio: ginasial de quatro anos e colegial de três anos, ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário, técnico – industrial, agrícola e comercial – e normal); superior (graduação e pós-graduação).

c. Conteúdos curriculares diversificados, com matérias obrigatórias.

Esta Lei definia as diretrizes dentro de uma inspiração tradicional. Definia o secundário como a preparação para a universidade, mas se preocupou também em delinear diferentes ramos – comercial, industrial, agrícola e normal – tendo em vista o trabalho técnico.

O regime instalado em 1964 pretendeu frear os avanços populares: o povo foi impedido de escolher seus governantes; acelerou-se a concentração da prioridade da terra e da renda; sindicatos foram invadidos e as greves impedidas pela força; condições de vida precárias levaram ao empobrecimento e à marginalização de grande parte da população.

Os estudantes foram reprimidos em suas manifestações e suas atividades foram controladas, principalmente: pela Lei Suplicy, que tornou ilegais as entidades estudantis; pelo Decreto nº. 477, que tentou impedir a organização dos estudantes. Diante das pressões dos estudantes, o governo promoveu a Reforma Universitária: instituiu o vestibular classificatório, para acabar com os “excedentes”; deu à universidade um modelo empresarial; organizou a universidades praticamente isoladas; multiplicou as vagas em escolas superiores particulares. (PILETTI 2002, p. 195).

### 2.4. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL ( Nº. 5.692/71)

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, sentindo a dificuldade de adaptar a Lei 4.024/61 às novas necessidades do desenvolvimento, nomeou um grupo de trabalho para elaborar o anteprojeto de uma lei que viesse superar essas dificuldades, criando assim a que passou a ser a Lei nº. 5.692/71, a qual foi imposta pelo governo quase sem discussão e sem a participação coletiva dos setores sociais interessados.

Petry comenta algumas características da Lei nº. 5.692, de 11/08/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus:

a) O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (art. 1º).

b) A lei dispõe também sobre os currículos que terão: um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional; e uma parte diversificada para entender às peculiaridades locais e as diferenças individuais dos alunos (art. 4º). O Conselho Federal de Educação (CFE) fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) indicarão as diversas matérias para homogeneizar os conteúdos dos núcleos diversificados, como também aprovar os conteúdos que os estabelecimentos queiram introduzir além dos fixados pelo CFE e CEE.

c) As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime com as empresas (art. 6º). As habilitações, que são específicas do 2º Grau, não são apenas de quatro, conforme a Lei nº. 4.024, mas são de várias dezenas.

d) A orientação educacional e aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade, deverão ser obrigatórias em todos os estabelecimentos (art. 10º).

e) O regular deverá ser de 180 dias efetivos, sendo que zona rural o estabelecimento poderá organizar períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras ( art. 11).

f) A verificação do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade (art. 14).

g) O ensino de 1º Grau:

1 – destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos;

2 – terá a duração de oito anos letivos e compreenderá anualmente pelo menos setecentas e vinte horas de atividade;

3 – o aluno deverá ter sete anos para ingressar;

4 – será obrigatório dos sete anos aos quatorze anos;

Os municípios deverão realizar, anualmente, o levantamento da população que alcança a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

h) O ensino de 2º Grau:

1 – destina-se a formação integral do adolescente;

2 – para ingressar no 2º Grau, exige-se a conclusão do 1º Grau;

3 – terá três ou quatro anos, conforme cada habilitação, compreendendo 2.200 ou 2.900 horas escolares;

4 – os estabelecimentos poderão admitir o regime de matrícula por disciplina, podendo o aluno concluir em dois anos, no mínimo, e cinco no máximo;

5 – a conclusão do 2º Grau habilita o aluno a prosseguir nos estudos superiores ou profissionalizar-se.

i) O ensino supletivo tem por finalidade:

1 – suprir a escolarização regular que não tenha sido efetuada na idade própria;

2 – proporcionar aperfeiçoamento ou atualização.

A reforma elimina a tradicional estanqueidade entre ensino acadêmico e técnico, pois as disciplinas técnicas vão ocupando, aos poucos, os conteúdos programáticos, até predominarem no final do 2º Grau. A definição de áreas e

disciplinas afins como também os núcleos comuns numa atualização contínua, provavelmente, garantirão a eficiência do novo sistema.

A Lei 5.692 preocupa-se, sobretudo, com a preparação de recursos humanos. Consideram-se recursos humanos em termos:

- a) econômicos – a acumulação do capital humano e seu investimento no desenvolvimento;
- b) político – o preparo do povo para a participação adulta no processo político, particularmente como cidadão numa democracia;
- c) sócio-culturais – a possibilidade de o homem levar vida mais plena e mais rica, menos ligado às tradições;
- d) educacionais – os conhecimentos, habilitações e capacidade das pessoas de uma sociedade.

Cada sociedade deve planejar seus recursos humanos para o seu grau de desenvolvimento. Por isso prevê-se, na mesma lei, a formação do magistério (art.29), que cada vez mais deverá ser uma resposta às exigências culturais regionais como também adaptar os conteúdos, currículos e atividades educacionais ao meio ambiente, sem, contudo desrespeitar o que é de âmbito nacional.

A Lei nº. 5.692, apesar de ter entrado em vigor a partir da data da sua publicação, prevê no art. 72 a implantação progressiva, “segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, como observância no Plano Estadual de Implantação, que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deve ter execução imediata”.

Durante o ano de 1974 a Lei nº. 5.692 foi aplicada e executada em todo o território nacional. Sua aplicabilidade gera certas tensões e indagações sobre a viabilidade plena e os possíveis resultados positivos. A lei parece ser bastante ambiciosa em relação à realidade, sobretudo, tendo presente a insuficiência de recursos econômicos, técnicos e humanos. Parece que há quanto ao 1º e 2º Graus, uma linguagem oficial na qual se conta as maravilhas e a linguagem dos que estão em contato direto com a reforma, em sua execução, que apontam as deficiências e insuficiências. (PETRY 1983, p. 290).

Os objetivos da Lei nº. 4.024/61 se mantiveram praticamente iguais para a Lei nº. 5.692/71.

Segundo PILETTI (2002, p.196), “trata-se de um objetivo perfeitamente adequado às responsabilidades que cabem à educação escolar, tanto na formação pessoal, quanto na preparação do indivíduo para a vida social. O que acontece, no entanto, é que a lei está longe de ser posta em prática. No Brasil, de modo geral, a maioria dos alunos que conseguem iniciar seus estudos não conseguem desenvolver suas potencialidades, não conseguem auto-realizar-se e não conseguem preparar-se para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Observa-se nesta lei a obrigatoriedade das matérias que compunham o núcleo comum do currículo do ensino de 2º Grau, que passou a abranger dez conteúdos específicos:

Um de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); três de Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil); dois de Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); e quatro práticas Educativas (Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde). (PILETTI 2002, p.197).

Ficando prejudicada a liberdade de introduzir matérias de Disciplinas mais reflexivas como a Filosofia, a Sociologia ou a Psicologia, que poderiam favorecer a discussão crítica.

## 2.5. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº. 9.394/96)

Educadores e as partes interessadas nas questões educacionais da época apresentaram propostas para compor a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, as quais ficaram em tramitação no Congresso por mais de oito anos.

Como cita PILLETTI (2002, p. 223):

Proposto pelo deputado Octávio Elísio, ainda em novembro de 1988, o novo projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional teve uma tramitação tumultuada de oito anos no Congresso Nacional. Aprovada com substanciais modificações na Câmara foi enviado ao Senado em maio de 1993. No Senado foi substituído por um novo projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro. Voltou depois à Câmara, onde foi aprovado com poucas alterações. Foi finalmente sancionado pelo presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996, data do 35º aniversário da primeira LDB, como lei nº. 9.394/96.

Dentre as importantes inovações introduzidas pela nova lei estão as seguintes:

- a gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme normas a serem definidas pelos sistemas de ensino, de acordo com as suas peculiaridades e os seguintes princípios (art. 14):
  - I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola;
  - II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

- progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, assegurada às unidades escolares públicas de educação básica pelos sistemas de ensino (art. 15).
- nova composição dos níveis escolares, com novas denominações . conforme o art. 21, a educação escolar compõe-se de :
  - I – educação básica, formada pela educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (antigo 1º grau) e ensino médio ( antigo 2º grau);
  - II – educação superior.
- oportunidades educacionais apropriadas, asseguradas gratuitamente pelos sistemas de ensino, para jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37, inciso 1º).
- educação profissional desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40).
- educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58)”.

Analisando os fatos históricos ocorridos, observa-se que de todas as leis que foram criadas para reger a Educação no país, o sistema público de educação estadual ou federal parece não ter conseguido qualificá-las, e nem mesmo aplicá-las na sua integridade.

É necessária uma reflexão a cerca da relação existente entre a aplicação da lei e a política educacional adotada pelos sistemas públicos educacionais do país.

## 2.6. ENSINO MÉDIO - ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A identidade do Ensino Médio esteve, ao longo de sua história, retratada por dois focos: um que privilegia a formação do aluno para o mercado de trabalho e outro voltado para a continuidade dos estudos. Essas duas possibilidades determinavam, para os diferentes indivíduos, a posição a eles reservada, na divisão social e técnica do trabalho. Esta dicotomia, portanto, vem identificando historicamente o Ensino Médio e mantendo-o atrelado com a organização e a permanência da sociedade de classes.

Na década de 90 as mudanças na política educacional evidenciaram outra orientação política e econômica para o Brasil. A Lei 9394/96 trouxe mudanças suprimindo os cursos profissionalizantes em nível médio e estabelecendo a

generalização do propedêutico, considerado mais adequado e menos dispendioso diante da rapidez com que o desenvolvimento tecnológico e as transformações nas relações de trabalho defasavam os cursos técnicos específicos.

Argumenta-se em favor da preparação do aluno para o mundo tecnológico, para saber nele agir, pensar e compreender, e não apenas treiná-lo para uma profissão que poderia, em breve, não existir mais. Generalizando o propedêutico “todos” teriam o mesmo tipo de formação, resultando, nos moldes neoliberais, em igualdade de oportunidades. Porém, a simples substituição do discurso de que ao Ensino Médio cabe preparar para o trabalho pelo discurso de que nesse período histórico – desregulamentação e flexibilização das relações e direitos sociais, crises dos empregos – ele deve preparar para a vida, significa que a esse nível de ensino cumpre simplesmente “desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39), o que, em última análise mantém o foco da formação do aluno voltado, exclusivamente, para o mercado de trabalho.

No entanto, a lei 9394/96 permitiu o retorno à dualidade estrutural entre o ensino técnico e propedêutico, com a possibilidade de organização do Ensino Médio “em distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, [ainda que] com o intuito de tratar diretamente os desiguais, conforme seus interesses e necessidade, para que possam ser iguais.” (KUENZER, 2000, p. 36).

A partir do decreto 2.208/97 novas orientações são postas para a educação profissional. O decreto, ao regulamentar o Art.36 - §2 – e os artigos 39 a 42 da lei 9.394/96, possibilitou a organização de cursos técnicos em três níveis – o básico, independente de escolaridade previa destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, podendo ser ministrado em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Art. 2); o técnico, que confere habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este; e o tecnológico, curso de nível superior, na área tecnológica, para os egressos do ensino médio – leva a situações não muito diferentes daquelas ocorridas em outros períodos históricos.

Para o curso básico encaminham-se os grupos sociais mais carentes, em busca de uma profissionalização mais rápida, na ilusão de um emprego futuro. Para o técnico e o tecnológico irão àqueles que, pelas mais diversas razões, não entraram na universidade. O nível tecnológico é mais valorizado que o técnico, mas mesmo assim não corresponde no mercado de trabalho, às promessas de retorno financeiro e reconhecimento próprio de um curso superior. KUENZER (1999, p. 104) diz que “Além do equívoco de imaginar que um curso rápido de formação profissional com ou sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação.”

No Paraná já em 1996, antecipando-se àquelas reformas e através do PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio. PROEM – financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID através do contrato nº. 950/OC – BR, assinado em dezembro de 1997 -, são suprimidos os cursos profissionalizantes em nível médio que, transformado em Ensino Médio e Ensino de Pós-Médio. A partir do decreto 2.208/97 o PROEM passou a financiar apenas o Ensino Médio uma vez que os cursos profissionais passaram a ser financiados pelo PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional. PROEP também com financiamento parcial do BID.

Aquele decreto, assim como a política adotada para a educação profissional no Estado, naquela ocasião contrariava a proposta de Ensino Médio da lei 9.394/96, uma vez que a profissionalização poderia ser desenvolvida paralelamente ou posteriormente ao Ensino Médio, rompendo qualquer perspectiva de integração entre formação geral e formação para o trabalho, contrariando a concepção de escola unitária, tecnológica ou politécnica e pública. Assim, constituiu-se uma regressão, uma oficialização da dualidade que mantém duas redes bem diferenciadas de ensino: a propedêutica e a profissional, destruindo a equivalência e a integração entre elas.

Percebe-se que, em todas as perspectivas apresentadas neste apanhado histórico, o projeto para o Ensino Médio esteve fundamentalmente centrado no mercado de trabalho e não na pessoa humana. Esse discurso acabou naturalizando o que chamamos de dicotomia.

Como diz FRIGOTTO (2004, p. 58). *“uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores”*.

O recorte histórico apresentado neste trabalho ajuda a compreender como as metodologias adotadas para o as séries finais da Educação Básica - Ensino Médio - influenciaram e influenciam na formação do cidadão. Observa-se que no decorrer da história, a preocupação dos governantes no tocante à educação esteve centrada no mercado de trabalho e não na pessoa humana.

O pensamento político das autoridades responsáveis pela educação no país, no decorrer da história, muda de acordo com cada composição de governo (em cada período). Por isso, não se consolida uma política educacional firme em seus propósitos educacionais.

A política educacional adotada a partir do ano de 2003 até a presente data está voltada a superar a dicotomia estrutural da etapa final da Educação Básica – Ensino Médio. Retomaram-se as discussões coletivas a respeito da reformulação de currículo, da formação humanista do sujeito que cursa o Ensino Médio e da formação dos profissionais da educação. A valorização do capital humano, sua formação integral, pode trazer resultados bem mais consistentes para o desenvolvimento do país.

### 2.6.1. O Currículo do Ensino Médio no Paraná

Pensar o currículo para Ensino Médio traz, para os professores do Estado do Paraná, algumas questões teóricas e políticas que precisam ser adaptadas. A primeira questão a ser pontuada diz respeito à conceituação de Currículo. Afinal, o que é Currículo?

O educador espanhol e especialista em currículo J. Gimeno Sacristan nos fala de “impressões globais que, tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo”. Dentre estas imagens, o autor enumera algumas, talvez as mais corriqueiras:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa

de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostra num manual ou num guia do professor, o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTAN, 2000, p. 14).

O esforço de conceituar currículo remete necessariamente a refletir a respeito de outras perguntas como: Para que serve o currículo? A quem serve? Que tipo de indivíduo forma? Para Williams, parafraseado por Veiga Neto, (VEIGA NETO, 1997, p. 60), currículo é “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, de avaliação, etc.) – que, por ser considerado relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada”.

Esta “porção da cultura” a ser escolarizada é sempre uma seleção de saberes a serem socializadas que num arranjo curricular pretende “formar” um determinado tipo de sujeito/indivíduo. Daí a importância de refletir sobre quais questões uma proposta curricular dispõe-se a responder. Então, essa seleção de saberes que deve compor um currículo nos impõe reflexões como:

[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo? [...] o que eles ou elas devem ser? O que eles ou elas devem se tornar? [...] Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2000, p. 14 – 16).

Essas pontuações indicam a complexidade da tarefa de conceituar currículo dado o significado social e político desse um documento que é, também, um discurso interessado. Mais do que um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola é, um discurso político que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que produz. Para SILVA (2000, p. 12): “Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação”.

Assim, no aprofundamento das discussões sobre currículo, considera-se superada a noção de que esse documento/discurso resume-se a objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares. É preciso pensar o currículo de uma maneira muito mais ampla, refletir sobre a seleção (nunca inocente) de objetivos, métodos e conteúdos na medida em que, como cita acima, o discurso sobre currículo, mais que mera descrição, é construção de uma identidade. A partir dessas considerações teóricas faz-se necessário revisar a história das construções curriculares para o Ensino Médio no Brasil e suas implicações políticas na constituição dos sujeitos sociais.

### 2.6.2. Os Sujeitos do Ensino Médio

As questões do conhecimento, da arquitetura curricular, bem como a compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, têm por objetivo aprofundar as reflexões a respeito dos sujeitos no Ensino Médio. Se, todos estes temas tratados até aqui, nas abordagens propostas, dão uma identidade a este nível de ensino, é preciso retomar a pergunta: Quem é esse estudante e no que o Ensino Médio pode transformá-lo?

Compreender o currículo como documento e como discurso, produzido por e, ao mesmo tempo, produtor de sujeitos sociais e históricos, torna evidente a relação que se estabelece entre o “O que?” e o “Para que?” ensinar, como o “O que eles ou elas devem ser?” A discussão do currículo como construção social passa, inevitavelmente, pela discussão a respeito dos sujeitos no Ensino Médio. Quem são eles? De onde vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? O que a escola e o currículo quer que eles sejam/tornem-se?

Pensar uma política pública para o Ensino Médio partindo da realidade desses sujeitos exige que tenha claro que não se tratam de:

Sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da

cidade, de regiões diversas e com particularidade sociocultural e étnica. (FRIGOTTO. G. 2004, p. 57).

Se o Ensino Médio não pode ter, na dicotomia da preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho, uma única possibilidade de escolha, é preciso que o currículo lhe dê um significado mais amplo, para além das amarras de sua dualidade estrutural histórica. Em face disso, na construção das novas perspectivas.

(...) é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o consultem – adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS apud CIAVATA, 2004, p. 41).

Será necessário, então, considerar as dimensões formadoras do sujeito: a complexidade histórica e social e a singularidade. Ou seja, o estudante do Ensino Médio é uma pessoa de um tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações deste tempo vivido. É uma pessoa que tem uma origem social, que marca sua constituição enquanto sujeito. Porém, não se reduz a estas circunstâncias históricas e sociais porque é, também, um ser singular, alguém que interpreta e dá um sentido ao mundo, à sua vida e à sua história. (CHARLOT, 2000, p. 73).

Assim, construir uma identidade para o Ensino Médio pressupõe levar em consideração a complexidade desses sujeitos e pensar num currículo que contribua para sua formação crítica. Para isso, talvez um começo fosse apresentar-lhes os saberes escolares de um ponto de vista questionador, contextualizados, numa perspectiva interdisciplinar, quebrando a rigidez que a legitimidade social e o estatuto de verdade dão a eles.

Com essa concepção ampla de currículo, a abordagem dos conteúdos poderá levar à desconstrução das narrativas das identidades hegemônicas, deixando de tratar as “identidades denominadas como exóticas ou folclóricas”, enfocando a construção histórica do conhecimento científico, explicitando os interesses sociais e

políticos aos quais se vincula e/ou podem ser vinculados, estimulando a reflexão filosófica e a criação e interpretação artística.

Esses pressupostos remetem a um retorno às perguntas de SILVA (2000) “O que ensinar? Por que este e não outro conhecimento? O que eles ou elas devem se tornar?”. Voltar a estas questões, depois da trajetória percorrida neste texto, revela às relações circulares que existem entre os saberes a serem selecionados para a composição do currículo, a concepção de sujeito de ensino médio, a estrutura proposta para esse currículo e, como tudo isto determina a forma de articular e tratar pedagogicamente o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares.

### 2.6.3. Reformulação Curricular nas Escolas Públicas do Paraná

Para compreender como está sendo desenvolvida a ação de reformulação curricular das escolas públicas do Estado do Paraná, pode-se fazer um resgate histórico, sendo contado em seis fases pela professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, que atualmente ocupa o cargo de Superintendente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED):

Há cerca de quinze anos, o Paraná promoveu um amplo processo de elaboração de propostas curriculares que se concretizou no Currículo Básico. Esse processo foi um aprendizado novo para o conjunto de professores e passou a reger uma prática reflexiva de construção de propostas pedagógicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Embora este momento tenha sido significativo e de substancial avanço pedagógico, com a sua implantação, monitoramento e avaliação do Currículo Básico nas escolas da rede pública sofreu uma descontinuidade a partir das mudanças de políticas públicas de educação apontadas pelas novas gestões governamentais no Estado.

Um momento histórico também diferenciado marcou a década de 90 na Educação Brasileira com a aprovação, após anos de discussão, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação e com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), indicados pelo MEC durante duas gestões consecutivas do governo federal.

Com uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. As unidades escolares, usando de sua recém-adquirida autonomia, sofreram ainda na década de 90 e na seqüência desta, um verdadeiro bombardeio de

concepções e propostas diferenciadas, sem muitas vezes estarem preparadas para o desafio de definições curriculares de formação do aluno.

Um recente diagnóstico das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizado pela Superintendência da Educação da SEED, revela que a situação abordada, aliada a uma indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação e alguns encaminhamentos pontuais na matriz curricular até 2002 foi desconfigurando e disformando a proposta do Currículo Básico de 1990.

O Currículo Básico, ou seja, a proposta estadual oficializada, também sofria de inadequações por ter ficado inalterado durante todos estes anos, contrariando sua característica intrínseca de necessitar de constante atualização em todas as áreas do conhecimento.

Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é de que o currículo é uma produção social, construído por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais; portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensando e realizado nas e pelas escolas. Essa produção, necessariamente, deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado que, como dizem Esteban e Zaccur (2002, p.23) "... é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um."

Desta forma, a proposta de reformulação conta seis fases.

A 1ª fase, ocorrida em 2003, foi a discussão e levantamento da situação concreta das diretrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir de seminários promovidos pela SUE/SEED, acrescido da produção de documentos referenciais. Nesta fase, pode-se avaliar a conjuntura da Educação nacional e os desafios postos para os estados da federação quanto a reformulação curricular, identificar elementos norteadores desta reformulação curricular; bem como as tônicas das atuais discussões sobre diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004, discutiam-se propostas pedagógicas das áreas de ensino, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas que passaram, com o coletivo dos professores, a analisar os desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional. O Portal Dia-a-Dia Educação teve um papel importantíssimo de construção teórica e reflexão sobre a prática docente dos diferentes conteúdos trabalhados em todas as áreas do conhecimento.

A concepção do Portal é de promover uma reforma muito mais profunda e ampla do que a socialização do saber, implantando um modelo de aprendizagem colaborativa na Internet que disponibiliza conteúdos elaborados pelos próprios educadores que compõem a Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Nessa perspectiva, busca-se o

reconhecimento e a valorização dos saberes dos profissionais da educação, tornando o Portal um veículo de informação e de expressão cultural e acadêmica. Seus conteúdos são livres, garantindo o acesso a toda a comunidade escolar, num processo de construção interativo, constante e dinâmico. Em termos práticos, o Portal possibilita tratar diretamente das discussões curriculares, não só analisando como propondo reflexões e novas práticas educativas.

Concomitantemente, vem a 3ª fase, ainda em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo coletivo de reformulação curricular, a partir das bases escolares, onde o protagonista das reflexões e encaminhamentos tem sido o próprio professor da rede estadual. Entende-se neste sentido, que retomar na escola as discussões pedagógicas e a proposta curricular como uma atividade do cotidiano dos professores é uma tarefa prioritária, num pacto para a construção legítima das diretrizes curriculares que servirão de referência para a formação dos alunos do Estado do Paraná. Para tanto foi e continuará sendo fundamental utilizarmos como estratégias as reuniões pedagógicas, hora-atividade, reuniões de estudos, eventos institucionais, municipais, regionais e estaduais, entre outras.

A 4ª fase, que se iniciou em 2004 e ainda está se concretizando em 2005, constituiu-se na sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. A partir dos documentos construídos coletivamente e encaminhados pela SEED para as escolas, serão construídas as reflexões dirigidas, em universos cada vez maiores, envolvendo professores das áreas dos níveis e das modalidades de ensino, os profissionais da escola, da comunidade escolar, do município, de outros municípios, do NRE e pelo conjunto destes, para congregar as diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

O momento histórico em que vivemos requer trabalhar com diretrizes, com orientações para o trabalho das disciplinas, do conjunto destas e, por meio delas a formação de nossos alunos.

Em paralelo à discussão curricular, encontra-se a 5ª fase, de preparo, elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná. Este processo foi organizado pela SEED e equipes do NRE para que, em 2005, o coletivo da escola possa, com subsídios e a autonomia construída, produzir a sua proposta educacional. Para tal, houve desde o início dessa Gestão, um intenso processo de capacitação, organização e produção de material de apoio ao trabalho coletivo que servirão de base para organização das discussões pedagógicas da reformulação curricular das escolas públicas estaduais.

Por fim a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas que estão sendo implementadas. O acompanhamento e monitoramento das atividades de reformulação serão constantes, quer pelos Núcleos Regionais de Educação quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e apoiar as escolas. Nesse processo, detêm-se atenção especial à formação inicial e continuada dos docentes vinculada à organização de suas práticas docentes, aos programas de capacitação em temáticas, nos níveis e modalidades, disciplinas e áreas de ensino foram e serão constantes pois, afinal, é aí que reside o interesse da

política pública, uma proposta curricular que dê conta de um ensino de qualidade.

Enquanto estiver sendo processada a reformulação curricular, a matriz curricular, em caráter especial (por não ser de construção coletiva) foi estabelecida pela SEED, com alterações de algumas práticas que estavam em vigor e já amplamente criticadas pelo coletivo dos professores.

O Programa de Reformulação Curricular, elaborado pela equipe da Superintendência da Educação da SEED, adotou algumas referências para o processo de discussão. Como orientações gerais ficaram estabelecidas: o compromisso com a redução das desigualdades sociais; a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade como direito fundamental do cidadão; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos. A velha dicotomia entre fazer e pensar precisa ser rompida com ações efetivas. Reconhecer que o professor é o sujeito que pensa, cria, produz e trabalha com o conhecimento, é valorizar a sua ação reflexiva e sua prática.

Como princípios da política dotada, e já amplamente divulgada, estão: a Educação como direito de todo o cidadão; a valorização do professor e de todos os profissionais da educação; o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais; e o atendimento às diferenças e a diversidade cultural.

Tanto para as orientações como para os princípios aqui indicados, a tônica nos processos de inserção social desta Gestão evidencia a possibilidade de se reverter o forte quadro de desigualdade de nosso país, com ações pontuais no atendimento às populações. Nesse aspecto, vários Programas têm buscado a inclusão de todos os alunos nas escolas, atendendo às diferenças individuais e as diversidades culturais, espaciais e temporais, com um atendimento prioritário àqueles excluídos historicamente. Ações efetivas de combate à evasão e a exclusão, bem como políticas claras de inserção do cidadão na escola têm deixado a marca da diferença.

Uma das áreas que também tem sido foco de atuação é a inserção digital, com a expansão da rede informacional do Estado. A organização, o planejamento e o preparo para o Projeto Paraná Digital têm significado uma mudança de postura que, mesmo admitindo-se as dificuldades básicas por que passam a Educação e as escolas públicas, vem preparando nossas crianças, jovens e adultos para enfrentar as novas demandas científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

No processo de sistematização das diretrizes curriculares devem fazer parte as reflexões que contemplem: a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação; suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, os resultados de estudos de demandas escolares, as bases dos projetos que compõem a cultura escolar.

Ainda como orientações de base curricular, o trabalho de reformulação curricular é coletivo, de construção por parte de todos os profissionais da Educação. Em paralelo, este trabalho deve ser acompanhado de outros programas da Secretaria de Estado da Educação, que também são de construção coletiva, como o Plano Estadual de Educação e o projeto político pedagógico das escolas.

A proposta curricular do Estado do Paraná terá, a partir desta discussão, a base disciplinar, ou seja, a ênfase é nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como era anteriormente pela SEED para todas as escolas.

Por fim, deixa-se registrado que como estratégias adotadas nesse processo de reformulação curricular, a SEED adotou: Seminários de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para elaboração coletiva das DCEs em todos os níveis e modalidades de ensino; a produção de cadernos das Diretrizes Curriculares e de cadernos temáticos; a reorganização das matrizes curriculares; a organização dos espaços colegiados; a capacitação e atualização dos profissionais da educação; a produção de material de apoio didático pedagógico; a implementação dos programas de biblioteca: do aluno, do professor, de autores e temas paranaenses; a discussão e elaboração de materiais de apoio aos temas sociais contemporâneos; e a elaboração coletiva tanto do projeto político pedagógico das escolas, como do Plano Estadual de Educação.

Para enfrentamento das discussões é fundamental que os problemas de prática social sejam enfrentados e passem de uma ação assistemática para a da sistematização, com a clareza e transparência necessárias a compreensão de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar. (Profa. Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde - Superintendente da Educação da SEED, 2006)

Observa-se neste estudo que a SEED tem oportunizado aos professores a participação coletiva nesta reformulação curricular. Os professores do Estado do Paraná estão participando democraticamente deste momento histórico de reconstrução curricular. Este é o momento de opinar, discordar, discutir as questões educacionais que se pretende para a sociedade civil que se quer formar. É o momento de formar o próprio pensamento sobre Educação, valorizando a cultura, apreciando as diferenças, criando uma tendência educacional própria para a sociedade deste tempo.

#### 2.6.4. Política de Formação do Docente

Como o próprio recorte histórico apresentado pela professora Yvelise mostra, a reformulação curricular está em processo de construção, mas tem-se um problema forte atrasando este processo, que se pode dizer que seja a formação deficitária dos profissionais da educação.

As várias correntes e tendências da educação brasileira sempre estiveram intimamente ligadas às correntes de pensamento político do Estado. Os professores, dependendo da época que cursam a Faculdade têm acesso às leituras de determinadas correntes ou tendências educacionais, sendo muito pouco incentivados a analisar tendências opostas, divergentes, para que possa formar um pensamento maduro a respeito da tendência que está sendo aplicada e a repercussão de seus resultados. Com o passar do tempo, na sua prática cotidiana, atribulada de atividades, dedica pouco tempo à atualização de suas leituras e teorias a respeito do que ensina. A cultura educacional que ficou impregnada em seu pensamento por forças de um controle ideológico exercido pelo Estado na época de sua formação, impede que tenha a intenção de buscar conhecimentos, aprimorar sua prática, no sentido de emancipar o aluno e não de continuar a aliená-lo, da mesma forma como aconteceu com ele, no decorrer de sua formação.

Hoje se prima por uma discussão e comparação das tendências e correntes educacionais para que se possa divergir idéias, na intenção de formar um pensamento maduro a respeito de educação.

Essa análise deverá permitir, pouco a pouco, uma redefinição da educação no Brasil. E isso é novo. É o momento do debate, do conflito, da ruptura, da luta teórica também. É um momento histórico novo, no qual a contradição entre o capital e o trabalho, manifesta-se, na educação, pela dicotomia entre o trabalho manual, e o trabalho intelectual, entre o aprender e o ensinar. Essa situação coloca hoje os educadores em questão. Não é de estranhar, portanto, que existe, entre nós, um grande mal-estar. (GADOTTI, 2003. p. 170).

Para enfrentar as tarefas educacionais de nosso tempo, temos de levar em conta a posição do educador neste momento histórico. A retórica da globalização cria uma falsa consciência nos educadores, porque a estrutura onírica da mentalidade globalizada produz, constantemente, um otimismo em

relação ao futuro que afirma que tudo vai dar certo se os processos da globalização do mercado forem em frente. Para esta retórica ter êxito, é preciso um distanciamento entre o que o mercado diz que está fazendo e o que está fazendo de fato. Há um otimismo insistente na visão de mercado e uma retórica que nega, sistematicamente, os efeitos desintegradores que o mercado tradicional cria, tanto em nível local quanto global. Como as instituições da educação numa sociedade têm a função conservadora de manter seu *status quo*, não é de surpreender que as instituições educacionais sejam vistas como aliadas na visão corrente do mercado global. Hoje em dia as instituições de educação formal estão sendo recrutadas para preparar a próxima geração para as necessidades do mercado global. (O' SULLIVAN, 2004, p. 67).

Os professores do Ensino Médio estão distanciados da realidade do aluno e não tem conseguido aliar a teoria à prática, por causa das falhas de sua formação e também por causa do número de aulas que assumem devido à baixa remuneração salarial da classe.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, construídas pelos próprios profissionais da rede ainda estão em processo de apropriação e não há uma aceitação que favoreça a sua aplicabilidade, pois muitos assumiram o concurso público recentemente e não fizeram parte das discussões desde o início de sua elaboração.

A família muitas vezes age com imaturidade, pois quando o aluno chega ao Ensino Médio acredita que ele já pode assumir todas as responsabilidades, e este enfrentamento traz muitos problemas a sociedade de adolescentes que na verdade não estão preparados para enfrentar os problemas.

A legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar o aluno em seu percurso sócio-educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1997:2) é bastante clara a esse respeito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observa-se que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. O que se vê é que cada vez mais a evasão escolar vem adquirindo

espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas.

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e / ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS 2005, p. 7).

A escola é uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, e para visualizar melhor este retrato é necessário compreender as especificidades do projeto capitalista de sociedade.

Há, na sociedade brasileira, um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específica, mas que, no seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante. Um olhar atento sobre a estrutura de classe e o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém uma estrutura de desigualdade brutal mediante os processos políticos que Gramsci denominou de revolução passiva e de transformismo”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS 2005, p. 8).

O cidadão deve conhecer a história de construção da sociedade em que vive para que possa planejar ações de mudanças dentro desta.

Segundo GADOTTI (2002, p. 31) Paulo Freire diz que, “no contexto da luta de classes, o saber mais importante, mais necessário para a libertação do oprimido, é a descoberta de sua situação de oprimido ( dominação política e exploração econômica) para, então, elaborar sua consciência crítica’ passo a passo com sua organização de classe.”

Com um aporte analítico de cunho mais sociológico e político e com uma base teórica mais diretamente ligada à tradição marxista, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira evidenciam traços marcantes da forma estrutural de

reprodução das relações políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira. Suas análises, de forma aguda, permitem superar o enfoque analítico que busca explicar nossos impasses, centrando-se na tese da antinomia de uma sociedade cindida entre a tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido. Pelo contrário, mostram-nos estes autores a relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista.

É necessário que o professor não se acomode com a formação que obteve na Faculdade, mas que esteja em constante busca pelo conhecimento, socializando esse conhecimento para que possa estar livre de amarras ideológicas, e ter consciência de sua contribuição para a formação de uma sociedade emancipadora, crítica, filosófica e acolhedora.

A Secretaria de Estado da Educação no Paraná tem realizado ações dentro de uma política educacional emancipadora que tem um caráter de formação continuada oportunizando a produção intelectual, a partir da realidade social vivenciada na prática educacional de cada professor, procurando associar sempre a utilização da tecnologia.

Podem-se citar aqui algumas das ações desenvolvidas em caráter de formação continuada nos últimos quatro anos:

- a) **Projeto FOLHAS** – é um projeto de formação continuada que oportuniza ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia a prática docente. Tendo uma dimensão formativa, é uma produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente.
- b) **Livro Didático Público** – Produzido a partir do projeto Folhas, o Livro Didático Público é uma forma de Política Pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, envolvendo as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Histórica,

Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Caracteriza-se como material de apoio para estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de todo o Estado do Paraná.

- c) **Simpósios de todas as disciplinas** – Os simpósios são eventos que envolvem professores de todo estado para as discussões a respeito da construção das diretrizes curriculares para o ensino da educação básica no Paraná, nestes encontros também é discutida a importância da participação dos professores nos projetos de formação continuada ofertados pela SEED.
- d) **Portal Educacional Dia-a-dia Educação** – que tem como missão promover uma reforma muito mais profunda e ampla do que a sociabilização do saber, implantando um modelo de aprendizagem colaborativa no hipermeio, reconhecendo e valorizando os saberes acumulados na Rede de Educação Pública Estadual, tornando-se um veículo de informação e de expressão cultural e acadêmica de seus educadores, atendendo a toda a comunidade escolar, num processo aberto, interativo, constante e dinâmico. O portal é o veículo de comunicação pelo qual os professores da rede podem estar interagindo, trocando experiências, expondo idéias, e se atualizando com a participação de inúmeros cursos, fóruns, chats e outros trabalhos colaborativos que estão sendo criados para contribuir para a formação do profissional da educação.
- e) **Grupos de Estudos** – este tipo de formação continuada se dá através de encontros presenciais, no próprio local de trabalho, aos sábados, tendo uma carga horária de 30 horas anual, os encontros acontecem uma vez por mês, onde são lidos textos de caráter teórico e metodológico sobre conteúdos disciplinares, os grupos executam a dinâmica previamente elaborada pela SEED e ao final dos encontros elaboram um inventário sobre o que foi discutido.
- f) **Jornadas Pedagógicas** – esta tem por objetivo também a formação continuada, porém direcionada a pedagogos e diretores de escola.

### 2.6.5. Tendências Metodológicas Discutidas para a Prática Educativa

O método não pode ser confundido com a teoria que o fundamenta. A teoria busca explicar alguma coisa e o método é o caminho que se usa para fazê-lo. Definir os objetivos e a justificativa nas ações pedagógicas não basta, é necessário também definir qual o meio, para que os objetivos possam ser atingidos. Por isso a metodologia de ensino é muito importante, pois dela depende o alcance dos objetivos. Através do método de um professor, pode-se identificar suas intenções, suas finalidades, sua concepção de educação.

É de fundamental importância que o educador construa suas práticas educacionais fundamentado nas teorias da educação que foram criadas ao longo da história da educação, para que possa assim, construir um conceito de educação próprio para o seu tempo, para a realidade que vive a sociedade contemporânea. Pois, como afirma LUCKESI (1994, p.21) “a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional.”

A classificação das tendências pedagógicas feita por Libâneo é citada por Gadotti da seguinte forma:

Aproximando-se muito do quadro teórico de Saviani, José Carlos Libâneo classifica as “tendências pedagógicas da prática escolar” em “liberais” e “progressistas”. Entre as primeiras, inclui a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo grupo inclui a tendência “libertadora”, a tendência “libertária” e a tendência “crítico - social dos conteúdos”.

Para Libâneo, a pedagogia liberal “sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual (...). A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”(p.22-3).

As tendências progressistas, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sóciopolíticas da educação”. A pedagogia progressista “não tem como institucionalizar-se numa sociedade

capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais”(p.32).

Ainda segundo Libâneo, a tendência liberal tradicional “se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral” (p.22). A tendência liberal renovada “acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais”, e apresenta-se, entre nós, sob a versão “renovada progressista ou pragmatista” (Anísio Spinola Teixeira) ou sob a versão “renovada não-diretiva” (Carl Rogers). A tendência liberal tecnicista “sobordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação ‘recursos humanos’ (mão de obra para a indústria)” (p.23).

Quanto à pedagogia progressista Libâneo nos afirma que ela “tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica [nesta ele cita Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzáles Arroyo]; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (p.32). Nessa última (que ele defende) cita Demerval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury. (GADOTTI, 2002, p.12).

Conforme GADOTTI (2002, p. 7) “Nos últimos quinze anos o número de obras sobre a educação brasileira cresceu enormemente, o que demonstra a vitalidade do pensamento pedagógico no Brasil.”

É ainda prematuro estabelecer, com precisão, as principais correntes e tendências de toda essa produção científica, sobretudo no interior do chamado “pensamento progressista”, cuja referência é a análise crítica do sistema capitalista. É ainda um pensamento mal definido, em elaboração, e passível de desenvolvimento futuro, em contradição com as direções iniciais. Mesmo assim, já foram elaboradas algumas sínteses, que de forma geral, preferem trabalhar o pensamento pedagógico do passado, embora ele ainda esteja presente na teoria e na prática da educação atual.

Em todas as sínteses existem pressupostos teóricos políticos e ideológicos que condicionam a escolha dos temas e dos autores, a separação entre o que é essencial e o que é secundário; em última instância, os resultados apresentados. Por mais “objetivas” que elas pretendam ser, não seria possível evitar um ponto de vista. Há sempre uma teoria da pesquisa que condiciona o método e os próprios resultados. Daí que o aparecimento de novas sínteses é sempre saudável. Assim como a História, o pensamento também é lido em função do presente de quem o lê. (GADOTTI, 2002, p. 8).

## 2.7. Evasão Escolar

Este tópico abordará aspectos da evasão escolar na etapa final da Educação Básica – Ensino Médio – de acordo com o pensamento de alguns escritores que se preocupam com as questões de políticas educacionais.

### 2.7.1. Aspectos da Evasão Escolar de acordo com o Pensamento de alguns Escritores

Conforme escreve Eduardo de Lima Caldas, em um artigo publicado no site da Fundação Perseu Abramo:

[...] A evasão escolar é um problema complexo e se relaciona com outros importantes temas da pedagogia, como formas de avaliação, reprovação escolar, currículos e disciplinas escolares. Para combater a evasão escolar, portanto, é preciso atacar em duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno "evadido", e outra de reestruturação interna que implica na discussão e avaliação das diversas questões enumeradas acima. Além disso, em parceria com o poder judiciário, é importante realizar campanha de esclarecimento, mostrando que o estudo formal é um direito da criança e do adolescente e que, o responsável pode, inclusive responder "processos por abandono intelectual" quando seus filhos evadem dos bancos escolares. Com os Conselhos Tutelares, é importante realizar projetos de complementação de renda e acompanhamento psicológico. (Eduardo de Lima Caldas, 2006, p. 34).

Quando o aluno regularmente matriculado abandona a escola, fica claro que existe uma barreira entre aluno e escola que precisa ser quebrada. São muitos os motivos do abandono, de ordem social, econômica, cultural, ou até metodológica.

A que se deve o ato de abandonar a escola? O não querer mais fazer parte de um grupo de estudantes?

A evasão escolar pode ocorrer por diversos motivos e dentre eles estão as repetências constantes, a necessidade do trabalho infantil para compor a renda familiar, a pobreza e a falta de comida em casa, a longa distância entre a escola e a casa, a falta de transporte, a falta de material escolar, que dificultam a ida à escola todos os dias, além de motivos de ordem mais social, o casamento e ou gravidez precoces, o uso e tráfico de drogas, a falta de segurança na localidade ou próximo à escola, brigas de gangues e dificuldades no acompanhamento dos conteúdos curriculares.

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2004), a reprovação e o abandono atingem 27% dos alunos. Esse índice é resultado de diversos fatores, como a incapacidade da escola de fazer com que o aluno progrida

adequadamente, falta de estratégias para que o aluno permaneça no sistema, etc. Na região Sul do país, o índice de abandono fica em torno de 7% no ensino fundamental e 15% no ensino médio. Já a taxa de reprovação está em torno de 15% no ensino fundamental e 12% no ensino médio.

Conforme Claudia Alaminos (2005, p.34) “Usualmente toma-se como justificativa para a saída dos jovens da escola as dificuldades econômicas familiares, que obrigam o jovem a exercer alguma atividade remunerada para auxiliar no orçamento doméstico”.

Porém, esta afirmativa é óbvia diante das desigualdades sociais, muitas famílias vivem em condições miseráveis, mas não se pode simplificar esta questão a esse nível. Claudia Alaminos (2005. p. 34) afirma que “a saída dos jovens da escola, em sua maioria os pobres, não se deve a concepções ideológicas que minimizam a importância e a necessidade de escola para quem possui diferenças em relação à normalidade às expectativas vigentes”.

A escola, na sua prática educativa, ainda privilegia as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, dificultando a integração dos alunos da classe trabalhadora, para esta classe a escola representa uma ruptura. Seus valores e saberes são ignorados, necessitando quase que reiniciar sua inserção cultural, ou seja, aprender novos padrões de cultura.

As classes trabalhadoras possuem outras características culturais, diferentes, não inferiores, pois tem lhe permitido sua manutenção enquanto classe. A escola, por sua vez, ignora estas diferenças sócio-culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes.

Conforme ARROYO (1993. p. 21) as desigualdades sociais são resultantes das “diferenças de classe”, e são elas que “marcam” o fracasso escolar nas camadas populares, por que:

“É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais”.

Discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar responsáveis. Para CHARLOT (2000, p. 14), a problemática remete para muitos debates que tratam "sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania".

Não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado "fracasso escolar". CHARLOT (2000, p. 9).

Para BOURDIEU (1998, p.12), a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, e que "os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros".

BRANDÃO (1983, p. 3) afirma que "o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento". Sendo assim, a família é apontada como um dos determinantes do fracasso escolar, seja pelas condições de vida ou por não acompanhar as atividades escolares do aluno.

O Estado do Rio Grande do Sul se destacou pelo sucesso do programa de Combate à evasão escolar efetuado no município de Santa Maria, que diminuiu consideravelmente o índice de evasão escolar no município. Segundo escreve Adalberto de Oliveira Brandão, em seu trabalho "*Combatendo a Evasão Escolar*", este resultado se deve principalmente à dedicação e empenho da Secretaria de Educação em equacionar o problema.

Existem alguns programas federais que foram criados para combater a evasão escolar na Educação Básica, tais como o “Bolsa Família”, o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), o Programa de Mobilização para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida, entre outros. Porém, o problema financeiro das famílias da classe trabalhadora não foi minimizado economicamente, e a saída do jovem para o mercado de trabalho tem aumentado consideravelmente no período diurno da escola, e este impasse faz com que o aluno não conclua sua seriação.

Porém a escola pública tem procurado através dos estágios remunerados incentivar o aluno a continuar na escola e adquirir uma experiência profissional, mas o que percebe-se é que é muito pouco diante da realidade que está posta, e também contribui muito pouco financeiramente.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho realizou-se através de pesquisa bibliográfica e documental, buscando as causas que levam à evasão escolar e apontando caminhos que possam contribuir para a formulação de uma política pública educacional eficaz que valorize o ensino para o aluno de Ensino Médio e dê garantia de uma formação que permita o desenvolvimento de sua cidadania.

Para tanto, inicialmente, procede-se com um regate histórico da educação, uma análise das linhas metodológicas que são adotadas para o Ensino Médio nas escolas públicas do Estado do Paraná, procurando junto à Secretaria Estadual de Educação os subsídios necessários. Em seguida, levantaram-se dados sobre o índice de aprovação, reprovação e abandono dentro do ambiente escolar no município de Curitiba, e as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem dos conteúdos curriculares de Ensino Médio, buscando compreender como se dá o conhecimento, e qual seria a melhor metodologia a ser utilizada com o aluno de Ensino Médio.

Foram analisados os fatores externos e os motivos que provavelmente possam influenciar na evasão nas diversas classes sociais, através de levantamento de dados existentes em documentos oficiais, e para finalizar, apresentou-se uma nova proposta para orientar a formulação de políticas públicas educacionais no combate à evasão escolar

#### 4. LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO

O levantamento de informações foi realizado através de pesquisa de dados no portal educacional do Paraná ([www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)).

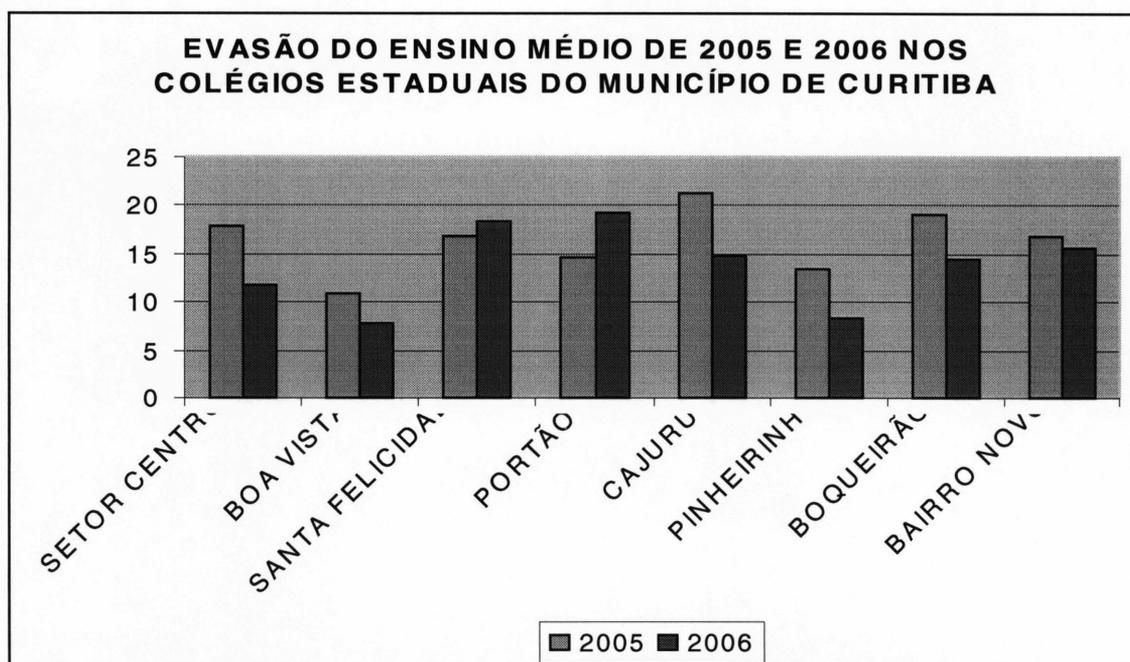
Fez-se um levantamento do percentual de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio dos colégios estaduais do município de Curitiba, sendo que as tabelas específicas, por estabelecimento de ensino, estão no anexo I.

##### 4.1. LEVANTAMENTO DE DADOS DO ÍNDICE PERCENTUAL DE ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA:

Quadro 1

<b>Bairro</b>	<b>Abandono % 2005</b>	<b>Abandono % 2006</b>	<b>Variação %</b>
CENTRO	17,79%	11,75 %	6,04
BOA VISTA	10,8%	7,9%	2,90
SANTA FELICIDADE	16,9%	18,36%	+ 1,46
PORTÃO	14,6%	19,3%	+ 4,70
CAJURU	21,3%	14,8%	6,50
PINHEIRINHO	13,5%	8,4%	5,10
BOQUEIRÃO	19,0%	14,5%	4,50
BAIRRO NOVO	16,9%	15,6%	1,30

Conforme o quadro um (1) o município de Curitiba foi dividido em 8 (oito) setores, cada setor tem em média de 20 a 23 escolas. Esta divisão foi realizada pela SEED para que o NRE tenha um padrão de melhor atendimento a estas escolas, somando um total de 168 escolas.



Verificando o gráfico acima, constata-se que o índice de evasão escolar no Ensino Médio, na maioria dos bairros de Curitiba diminuiu consideravelmente de 2005 para 2006. Podemos atribuir o mérito desta diminuição às políticas educacionais adotadas. Porém, também constatamos que estas políticas ainda não estão sendo eficazes quando se observa o aumento do índice da evasão nos bairros do Portão e Santa Felicidade.

A causa deste aumento necessita ser avaliada, para que se possam ter outros indicadores, que talvez sejam diferentes destes que levantamos. Faz-se necessário um estudo de caso para avaliar a eficácia das políticas públicas adotadas nas escolas destes bairros.

#### 4.2. VERIFICAÇÃO DE DADOS DO RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Com os resultados obtidos constata-se que entre os anos de 2005 e 2006 a maioria dos colégios estaduais de Curitiba teve os índices percentuais de abandono no Ensino Médio diminuído. Pode-se atribuir uma parte desse mérito às políticas educacionais desenvolvidas nos últimos quatro anos.

#### 4.3. POLÍTICAS ADOTADAS NO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED elaborou um programa que tem parcerias com o Ministério Público e Conselhos Tutelares, chamado “FICA”, em que a frequência do aluno é controlada e são tomadas medidas para evitar o abandono escolar. A partir do final de 2005 iniciou-se o desenvolvimento deste programa nas escolas do Estado. E, pela pesquisa realizada neste trabalho, observou-se uma diminuição no índice de abandono no município de Curitiba.

O desenvolvimento do programa se dá da seguinte forma: a equipe pedagógica da escola, ao detectar que o aluno apresenta sete faltas alternadas ou cinco faltas consecutivas, notifica a família para levantar o motivo das faltas. Detectado o motivo, são tomadas providências a nível pedagógico. Quando a providência pedagógica não resolve, é preenchida a ficha referente ao programa “FICA”(em anexo) e encaminha-se esta ao Núcleo Regional de Educação que acrescenta ao seu banco de dados e encaminha ao Conselho Tutelar Regional para que sejam tomadas providências cabíveis a este órgão, caso não se resolva a questão, encaminha-se ao Ministério Público. Estas medidas são tomadas para garantir a permanência do educando na escola.

Além disso, a SEED, por meio de eventos que envolvem alunos de todo o Estado, como o FERA, um programa em que há projetos voltados à arte e à cultura, e do COM CIÊNCIA, feira em que são expostos os trabalhos científicos dos alunos, tem conseguido aumentar o interesse dos alunos, contribuindo para diminuir o percentual de evasão escolar.

Porém, não basta manter o aluno na escola, é preciso que ele aprenda, e aplique o conhecimento científico aí adquirido para a transformação da sociedade em que vive. Para tanto, é necessário um ensino reflexivo e com metodologias adequadas, que desperte o interesse do aluno em buscar cada vez mais o conhecimento e socializá-lo, de forma que se torne um instrumento de libertação.

#### 4.4. PROPOSTA DE POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O COMBATE À EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Após o estudo sobre o histórico da educação e sobre as políticas educacionais que são adotadas para o ensino no Estado do Paraná, apresenta a seguinte proposta para o combate à Evasão Escolar e a conseqüente melhoria do ensino público:

- Formação continuada para os professores da rede, que atenda o maior número possível de profissionais;
- Oportunizar discussões teóricas e experimentações pratica de métodos de ensino inovadores para os alunos que cursam a etapa final de educação básica;
- Criar mecanismos de incentivo à busca do conhecimento, tanto para o aluno, quanto para o professor;
- Reservar uma parte do calendário escolar para que os professores discutam, coletivamente, questões relativas ao aprofundamento dos saberes que são necessários para implementar suas praticas pedagógicas;
- Elaborar instrumentos para avaliação do desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- Fazer parcerias com as Instituições de Ensino Superior para que estas instituições conheçam a realidade do “chão da escola”, direcionando assim a formação do docente para atender as necessidades reais.

## 5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÃO

Ao pensar o Ensino Médio no contexto atual, é necessário levar em conta como o processo de ensino- aprendizagem se organizou desde que esse nível de ensino foi implantado.

Percebe-se que as escolas necessitam a todo momento estar refletindo a sua prática, e o Estado do Paraná aponta, através da construção das Diretrizes Curriculares para educação básica, caminhos que permitem buscar saberes que podem estar contribuindo para implementar as práticas de ensino aprendizagem.

No ano de 2003, quando se iniciou o processo de construção coletiva das diretrizes curriculares para educação básica no Estado do Paraná, enfrentaram-se problemas de ordem estrutural decorrentes do concurso público, que acabaram, de certa forma, prejudicando a compreensão desta construção pelos professores da rede, o que dificultou a implementação das diretrizes na prática.

O concurso público para professores, que é necessário para complementar o quadro de magistério acontecendo no mesmo período, causou atrasos que dificultaram o processo de construção das diretrizes curriculares, pelo fato das constantes mudanças no quadro de professores das escolas de acordo com o chamamento para assumir suas respectivas vagas. Ao mesmo tempo que buscava-se completar o quadro de professores nas escolas, também aconteciam os encontros para a discussão e construção das diretrizes curriculares e das propostas pedagógicas das escolas.

Para organizar o processo de construção das propostas pedagógicas das escolas, a SEED tem feito a orientação de acordo com a LDB 9394/96 e com as DCE. Através desta orientação, as escolas devem construir suas propostas pedagógicas definindo seu marco conceitual, situacional e operacional de acordo com as suas realidades, e então elaborar propostas curriculares que atendam realmente à necessidade dos educandos.

As linhas metodológicas apresentadas nas propostas curriculares das escolas, principalmente para o ensino médio, mostram que ainda não acontecem realmente uma conexão entre o marco conceitual, situacional e operacional da escola.

Através das análises das produções de FOLHAS ( citado no item 2.6.4) observa-se que os professores da rede possuem sérias dificuldades conceituais a respeito dos conteúdos da sua disciplina de formação. O projeto FOLHAS propõe que o professor produza um texto referente a um conteúdo de sua disciplina, fazendo a interdisciplinaridade com outras duas disciplinas, com uma linguagem dirigida ao aluno de ensino médio. Na análise destas produções, podem perceber que há muita dificuldade em termos conceituais e também metodológicos, o que leva a criar indicativos de que há falhas na formação do professor.

Evidencia-se também, na análise da produção de FOLHAS a dificuldade que o professor apresenta em escrever um texto de conteúdo de sua disciplina, com uma linguagem que possa provocar no aluno a necessidade de buscar o conhecimento ou de compreender o conteúdo. Esta evidência indica que há um distanciamento entre a metodologia do professor e a compreensão do aluno. Este distanciamento pode ser apontado como uma das razões do abandono escolar no ensino médio, principalmente do período noturno.

Ao analisar as linhas metodológicas apontadas pela escola, deve-se lembrar que há um referencial que está posto nas DCE. Esse referencial está embasado na pedagogia histórico crítico e sócio interacionista. Quando examinar as propostas pedagógicas das escolas, percebe-se que há menção destas linhas metodológicas no marco conceitual, contudo, quando passa-se para a análise do marco operacional nota-se que a prática metodológica associada à pedagogia histórico crítica e sócio-interacionista não se efetiva. Com base nesta análise, percebe-se que a escola propõe uma linha metodológica nos marcos conceitual e situacional, mas não efetiva esta linha de trabalho no marco operacional, momento em que se faz a ponte com o aluno.

Através do acompanhamento às escolas de ensino médio, detecta-se que a estrutura escolar tanto nos aspectos físicos, quanto humanos e pedagógicos apresenta dificuldades e aponta para questões que precisam ser discutidas e reformuladas. Encontram-se a superlotação dos espaços escolares; a falta ou precariedade de ambientes apropriados e de recursos didáticos pedagógicos; o tempo e a grade curricular; a relação professor/aluno bem como o trabalho com os conteúdos.

A superlotação das salas de aula é um dos fatores que dificulta o processo ensino/aprendizagem, como é apontado em muitos trabalhos monográficos e relatado por professores. A superlotação sabe-se bem, interfere negativamente na qualidade do processo ensino/aprendizagem, desmotivando docentes e discentes. Essa desmotivação, quando acontece, está muitas vezes, vinculada à precariedade de ambientes e falta de recursos didáticos pedagógicos da escola.

Além disso, deve-se levar em conta a grade curricular e o tempo estabelecido para cada disciplina, que no caso é de cinquenta minutos visto por muitos professores, como insuficiente para se trabalhar com os conteúdos de forma apropriada. Finalmente, não se pode deixar de mencionar a relação professor/aluno que, não raro, é mecânica e distanciada, em decorrência dos fatores acima mencionados e das subjetividades e vivências dos sujeitos envolvidos. Deve-se lembrar ainda que há, em muitos casos, o agravante de o professor por inexperiência ou por uma prática já cristalizada, trabalha o conteúdo de forma descontextualizada e sem sentido para o aluno.

A SEED tem procurado desenvolver ações que minimizam ou apontam possibilidades de melhoria para essas dificuldades, muitas delas, resultado de um longo período de abandono no que diz respeito às políticas públicas anteriores. A gestão atual da SEED tem retomado essas questões e buscado mecanismos de implementação. A revitalização dos laboratórios de biologia e a construção dos laboratórios de informática, aquisição de materiais e a contratação de profissionais para o auxílio do uso dos mesmos, bem como a capacitação dos professores e funcionários são exemplos dessas ações.

A análise dos fatores externos deve levar em conta à relação familiar, as exigências da sociedade moderna, a drogadição, a afetividade, a transformação hormonal, a aplicabilidade dos saberes escolares em seu cotidiano. A família da classe media enfrenta sérios problemas de ordem financeira e esse agravante tem levado o aluno do ensino médio a buscar o mercado de trabalho precocemente. Isto, por conseguinte leva-o ao abandono escolar.

Além de enfrentar questões financeiras, que muitas vezes são até de cunho ideológico, pois se vive em uma sociedade em que se prioriza o ter em detrimento do ser, estes jovens criam a ilusão de que iniciar-se no mercado de trabalho antes

do término do ensino médio pode ser um meio de conquistar os desejos financeiros que são exigências do momento.

Com o abandono da escola o aluno acaba não ingressando no ensino superior, tendo que muitas vezes retornar aos bancos escolares fora de sua faixa etária.

Além disso, há a questão da drogadição que está presente fortemente nas escolas públicas, principalmente na fase de adolescência, quando o aluno ingressa no ensino médio, causando dano de ordem social que afeta todos os setores da sociedade.

Essa fase da adolescência em que o aluno começa estabelecer relações afetivas mais concretas com seus parceiros, muitas vezes, quando essas relações não são bem orientadas levam este aluno ao isolamento e a concentrar-se mais nas questões emocionais do que no mundo da escola.

Associada às questões emocionais têm ainda a transformação hormonal pela qual passam esses alunos nesta fase, quando acontecem mudanças no corpo, na voz e cresce o sentimento de inadequação. Há necessidade de um trabalho de orientação que possibilite a superação desse momento de forma positiva. Finalmente, acrescenta-se o fato de o aluno ver o ensino escolar dissociado da sua realidade e das práticas de seu cotidiano. Pergunta-se então, por que este aluno está abandonando os bancos escolares? O primeiro caminho, indispensável à solução dos problemas que a educação brasileira enfrenta, é a democratização da própria escola. Esta democratização está intimamente ligada à da sociedade como um todo. Mas a escola não pode esperar que a sociedade mude para dar sua contribuição à democracia; assim, na medida em que modifica sua estrutura interna, de forma a possibilitar a todos os seus membros uma participação ativa no planejamento, na execução das suas atividades, a escola está educando para a democracia e contribuindo para a democratização da sociedade.

A democratização da escola pode ser vista quantitativa e qualitativamente. Em termos quantitativos, além de possibilitar o acesso à escola de todas as crianças dos sete aos dezoito anos, deve ampliar sempre mais o número de anos escolares para o maior número possível de crianças e jovens. Entretanto, não basta a população ter acesso à escola; é preciso que nela permaneça e que esta lhe seja

útil, o que exige a modificação das relações internas da escola, tornando-as mais democráticas. A democratização qualitativa envolve as relações entre o pessoal escolar. O diretor não pode ser visto como um monarca absoluto, que aplica cegamente a lei. Antes de qualquer coisa ele também é educador e, como tal, cabe-lhe liderar a caminhada de todo o rumo à realização dos objetivos escolares.

Os professores, antes de ser simples transmissores de conhecimentos – tarefa na qual seriam facilmente substituíveis por um gravador ou um rádio –, educam pelo relacionamento humano que se mantêm com os alunos e pelo estímulo que a estes devotam no sentido de novas descobertas e novas realizações.

Os alunos não são coisas, objetos, manipuláveis ao bel-prazer de diretores, funcionários administrativos e professores, mas pessoas humanas em formação, sujeitos da própria educação, a serem respeitados em sua liberdade de seguirem os caminhos que julgarem corretos a partir das influências educativas que recebem.

A democratização qualitativa compreende, portanto, o respeito mútuo entre todas as pessoas envolvidas no trabalho escolar e a participação de todos na busca dos objetivos comuns. O diálogo e o trabalho cooperativo – e não a repressão e a competição que exacerba o individualismo – devem ser os valores e as práticas predominantes numa escola que pretende educar democraticamente para a democracia.

A escola não pode continuar isolada, segregada da comunidade em que atua. Observa-se que, atualmente, até mesmo na aparência física a escola aparece como algo estranho dentro da comunidade. Geralmente é um prédio que sobressai entre as casas, cercados por altos muros, muitas vezes encimados por fios de arame farpado, com portões fechados à chave e controlados por vigias. Os alunos só entram em horário de aula e é “proibida a entrada de pessoas estranhas”. Conseqüência natural é que a escola muitas vezes não é vista e sentida como um bem comunitário, que está a serviço da população local. Estimula-se pouco ou nada a responsabilidade comunitária pela escola. Dessa situação às depredações de que muitas escolas, especialmente nas grandes cidades, são vítimas o caminho é curto e rápido.

Mesmo em pequenas comunidades interioranas – onde o professor, nas horas em que não exerce o magistério, é pescador, agricultor, etc., isto é, membro

da comunidade – a escola aparece como algo estranho e distante. O professor, nas horas em que exerce suas atividades escolares, transforma-se em agente do poder externo; transmite aos alunos não conhecimentos da comunidade ou conhecimentos desenvolvidos a partir de sua própria experiência e estudo, mas aqueles que recebem prontos da autoridade externa e superior ou que retira de livros didáticos. Esses conhecimentos, por serem estranhos e impostos sem consideração à realidade local, dificilmente são aprendidos e pouca contribuição traz à vida comunitária.

Felizmente, para o bem da educação brasileira, multiplica-se por todo o Brasil, tanto em grandes quanto em médias e pequenas cidades e mesmo em pequenos povoados e vilas do interior, experiências positivas de trabalho integrado entre escola e comunidade.

Entretanto, a integração escola-comunidade que propomos vai além do trabalho manual. Precisamos ultrapassar o estágio em que os pais e a comunidade só são chamados à escola para tomarem conhecimento dos resultados – geralmente insatisfatórios – obtidos por seus filhos, para pagar as taxas da Associação de Pais e Mestres e Funcionários ou para contribuir na manutenção da escola através de festas. O que propomos é que a comunidade, através dos pais dos alunos, das lideranças e das organizações populares, passe a compartilhar com os educadores a responsabilidade pela condução da escola. A comunidade pode e deve participar no planejamento, na execução e na avaliação das atividades escolares.

Certamente, cabe a cada escola e a cada comunidade encontrar os mecanismos práticos mais apropriados a essa integração, em função das condições locais. Não entramos em maiores detalhes, já que a interação escola-comunidade é um assunto analisado de forma mais ampla em Sociologia Educacional. Assinalamos apenas duas orientações básicas que podem contribuir para aumentar essa interação:

1<sup>a</sup>. A interação será tanto maior quanto mais a escola estiver presente na comunidade, através do conhecimento das condições de vida da comunidade (habitação, alimentação, saúde, higiene, etc.) e da participação em atividades comunitárias.

2ª. A interação será tanto maior quanto mais a comunidade estiver presente na escola, na programação, na execução e na avaliação das atividades; em encontros culturais, artísticos e recreativos, principalmente nos fins de semana; em discussões acerca dos problemas comunitários e no encaminhamento das soluções, etc.

Muitas vezes, os professores são preparados para trabalhar com alunos abstratos, idealizados, que não existem na realidade. Logo ao iniciar seu trabalho, o professor percebe que seus alunos não formam uma turma homogênea, mas apresentam muitas diferenças entre si. Verifica-se também que não basta ensinar para que os alunos aprendam, muito menos quando este ensino é feito de forma a despejar conhecimentos sobre os alunos, para que estes os devolvam nas provas. Desse modo, ele passa a perceber que o ensino é mais eficiente quando levam em consideração as diferenças entre os alunos – de interesses, de aspirações, de hábitos de trabalho, etc. – e quando parte da realidade sócio-econômica vivida por eles, embora não se limite a ela.

Além dessas verdades – que o professor aprende mais em sua prática diária do que em sua preparação escolar – é de fundamental importância que o indivíduo abrace e fortaleça constantemente um princípio e uma convicção que nunca devem abandoná-lo: o princípio e a convicção de que ele vai trabalhar com pessoas humanas e vai tentar contribuir para o crescimento e desenvolvimento dessas pessoas.

A atuação junto a seres humanos em formação estabelece diferenças radicais em relação a outras profissões, a atividades que se dedicam a manipular coisas, objetos. Acreditamos ser este o aspecto fundamental do trabalho do professor: nunca esquecer que está lidando com seres humanos, cujo principal desejo é a sua realização, a sua felicidade, e fazer tudo que esteja ao seu alcance para que tal desejo possa concretizar-se.

Além de não encarar os alunos como objetos manipuláveis – e não tratá-los como tais - cabe ao professor dar um passo adiante. Os alunos não são inimigos ou adversários que cumpre derrotar, submeter a todo custo, controlar a ferro e fogo. Professores e alunos são aliados, necessitando trabalhar juntos, cooperativamente, na concretização de um objetivo comum: conhecer e transformar o mundo.

O trabalho conjunto, solidário, só será possível na medida em que tanto professores quanto alunos atuem como sujeitos da educação; na medida em que se superar a situação que coloca o professor como sujeito ativo – que tudo decide e determina – e o aluno como objeto passivo – que se limita a sofrer a ação educativa.

O diálogo sincero é o caminho indicado para que, ao invés de adversários que procuram prejudicar-se mutuamente, professores e alunos passem a ser aliados, caminhando juntos numa mesma direção: a construção de um mundo melhor.

A superação dos inúmeros problemas da educação brasileira passa necessariamente por uma atenção efetiva aos conteúdos, métodos e recursos empregados em nossas escolas. É preciso deixar para trás, de uma vez por todas, a situação caracterizada por uma acentuada dicotomia entre uma escola com ótimas condições para poucos e uma escola com poucas e precárias condições para muitos. A escola única, que ofereça iguais condições para todos, conforme prevê a Lei nº 5.692/71, ainda não deixou de ser apenas lei para transformar-se em realidade.

Os conteúdos ensinados na escola precisam urgentemente deixar de serem estranhos, distantes, apresentados numa linguagem que os alunos não entendem, para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem e, a partir dela, levar ao conhecimento da realidade mais ampla, do país e do mundo. Não se propõe que a escola se limite ao estudo da cultura local, da comunidade. Propõe-se apenas que parta desse estudo, pois só assim o aluno terá condições de avançar no sentido do conhecimento de outras culturas, de outros povos.

Os conteúdos escolares não podem continuar sendo transmitidos como algo morto, estático, que favorece a aceitação passiva. Para que seja, atingidos os objetivos educacionais é importante que os conteúdos sejam vistos como vivos, dinâmicos e mais do que isso, sejam redescobertos e reconstruídos pelos próprios alunos que, assim sentir-se-ão sujeitos da própria educação e estarão aprendendo a redescobrir e reconstruir a realidade e o mundo em que vivem.

Se assim forem encarados e tratados, os conteúdos escolares deixarão de ser considerados chatos, sem sentido e sem utilidade, para tornarem-se atraentes e úteis, na medida em que vêm satisfazer a curiosidade dos estudantes e seu estudo traz-lhes prazer.

Conteúdos apresentados dessa forma exigem a mudança dos métodos de ensino. O aluno não pode continuar sendo paciente do processo, mas deve transformar-se em agente. Portanto, cabe substituir os métodos em que o aluno apenas ouve, apenas repete. Em seu lugar é preciso utilizar os métodos ativos, que levam o aluno a questionar, a procurar respostas para problemas, a ser estimulado a oferecer soluções para situações concretas, vividas no dia-a-dia.

Além de ativos, os métodos escolares precisam conduzir à melhoria da convivência social, para que a solidariedade substitua a violência e a guerra, para que todos tenham uma vida digna. Para tanto, nada melhor do que os métodos de trabalho coletivo, de trabalho em grupo, nos quais a competição e o individualismo são substituídos pela cooperação e pela solidariedade.

É evidente que tais conteúdos e tais métodos só podem existir na escola na medida em que esta contar com recursos apropriados ao ensino. Não bastam uma sala com carteiras, uma lousa e giz.

É preciso muito mais. Entre outras coisas, as salas ambientes, com materiais próprios para estudo de cada matéria que podem ser trazidos em parte pelos próprios alunos; a utilização dos modernos meios tecnológicos no campo da comunicação: rádio, televisão, gravador, mapas, cartazes, etc.; o emprego da arte como recurso didático: cinema, teatro, música, pintura, literatura, escultura; o uso de técnicas que predispoem o organismo para atividades de aprendizagem, como a ginástica, a dança, sessões de respiração e relaxamento corporal e outras; condições de trabalho com os elementos naturais – a terra, a água, etc. – através do cultivo dos vegetais, da criação de animais; a possibilidade de pesquisas e trabalhos na comunidade. Estes são apenas alguns dos recursos de que a escola pode lançar mão para alcançar seus objetivos. Mas não podemos esquecer os recursos humanos, que são educadores com remuneração e condições de trabalho adequadas ao exercício da profissão. Algumas escolas – aquelas destinadas à maioria privilegiada da população – dispõem de recursos como esses. Então, por que não generalizá-los para todas as escolas? Seria o mínimo que os poderes públicos poderiam fazer para cumprir a norma constitucional que obriga a oferecer ensino para todos, dos sete aos dezoito anos.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALAMINOS, Claudia. **Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação – Mestrado São Paulo – SP
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** SUED/SEED, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **"Educação e exclusão da cidadania"** In; BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BOURDIE, Pierre. **Escritos de Educação.** 8ª ed. Rio de Janeiro, editora Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Adalberto de Oliveira e Andréa de Oliveira Silva. **Combatendo Evasão Escolar.** Santa Maria/RS. Programa de Gestão Pública e Cidadania, 1998, FGV/SP. p. 7
- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.
- CALDAS, Eduardo de Lima. **Combatendo a evasão escolar.** <http://www2.fpa.org.br> com acesso em 18/05/2006).
- CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus.** 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 1980. p.9.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FICA comigo/Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais. Curitiba: SEED-Pr., 2005, p.32
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e Maria Ciavatta. **Ensino Médio Ciência, Cultura e Trabalho.** Brasília: Unesco/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2004, p.340
- FUJIWARA, Luis Mário, ALESSIO, Nelson Luiz Nouvel, FARAHA, Marta Ferreira Santos. **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania.** São Paulo, Printed in Brasil, 1999.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (1985). **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1986, 2ª edição.

LARROYO, Francisco. **Historia geral da Pedagogia**. São Paulo, Mestre Jou, 1970. p. 150.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

PARO, Victor Henrique. **Renúncia à educação**. São Paulo: 2ª edição 2001.

PEREIRA, Luiz Felipe Scherwenski. **Violência e Evasão Escolar**. Trabalho de pesquisa apresentado a Fundação Áttila Taborda- Universidade da Região Campanha - Campus Universitário de Alegrete –URCAMP- 2003, p.15

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo, Editora Ática, 2002.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1970, p. 55

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um Estudo Sobre A Evasão Escolar: Para Se Pensar Na Inclusão Escolar**. Trabalho de pesquisa apresentado a UFMT. p.15

SOARES, Lucila. Com a Palavra, o professor. **Revista Veja**. p.108 – 113, abril 2006.

## **7. ANEXOS**

**7.1. ANEXO I**  
**TABELAS DO ÍNDICE DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO NOS**  
**COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA REFERENTE À 2005**  
**E 2006.**

## LEVATAMENTO DE DADOS

### SETOR: CENTRO

ANO	C.E.	APROV.	REPR.	ABANDONO
2005	Bento Munhoz da Rocha Neto	53,7	24,1	22,2
<b>2006</b>	<b>Bento Munhoz da Rocha Neto</b>	<b>58,9</b>	<b>19,0</b>	<b>22,1</b>
2005	Profº Cleto	48,4	21,4	30,2
<b>2006</b>	<b>Profº Cleto</b>	<b>59,1</b>	<b>40,8</b>	<b>0,10</b>
2005	Profº Loreiro Fernandes	59,3	23,0	17,7
<b>2006</b>	<b>Profº Loreiro Fernandes</b>	<b>61,5</b>	<b>17,4</b>	<b>21,1</b>
2005	C.E. do Paraná	84,4	11,9	3,70
<b>2006</b>	<b>C.E. do Paraná</b>	<b>83,4</b>	<b>14,1</b>	<b>2,50</b>
2005	Prieto Martinez	58,9	25,3	15,8
<b>2006</b>	<b>Prieto Martinez</b>	<b>66,9</b>	<b>20,1</b>	<b>13,0</b>
2005	Conselheiro Zacarias	54,6	28,4	17,0
<b>2006</b>	<b>Conselheiro Zacarias</b>	<b>61,2</b>	<b>17,1</b>	<b>21,7</b>
2005	Barão do Rio Branco	47,2	17,3	35,5
<b>2006</b>	<b>Barão do Rio Branco</b>	<b>59,2</b>	<b>22,7</b>	<b>18,1</b>
2005	Profº Erasmo Pilotto	73,3	25,8	0,90
<b>2006</b>	<b>Profº Erasmo Pilotto</b>	<b>88,8</b>	<b>11,1</b>	<b>0,10</b>
2005	Julia Wanderlei	78,8	15,8	5,40
<b>2006</b>	<b>Julia Wanderlei</b>	<b>69,8</b>	<b>18,5</b>	<b>11,7</b>
2005	Rio Branco	47,2	17,3	35,5
<b>2006</b>	<b>Rio Branco</b>	<b>59,2</b>	<b>22,7</b>	<b>18,1</b>
2005	Dr Xavier da Silva	72,6	15,6	11,8
<b>2006</b>	<b>Dr Xavier da Silva</b>	<b>70,6</b>	<b>28,6</b>	<b>0,80</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			<b>17,79%</b>
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			<b>11,75 %</b>

**SETOR: BOA VISTA**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Algacyr Munhoz Maeder	61,9	27,4	10,7
<b>2006</b>	<b>Algacyr Munhoz Maeder</b>	<b>72,5</b>	<b>14,2</b>	<b>13,3</b>
2005	Cruzeiro do Sul	69,4	5,70	24,9
<b>2006</b>	<b>Cruzeiro do Sul</b>	<b>65,3</b>	<b>12,9</b>	<b>21,8</b>
2005	Dona Branca do Nascimento Miranda	94,9	4,40	0,70
<b>2006</b>	<b>Dona Branca do Nascimento Miranda</b>	<b>89,4</b>	<b>8,90</b>	<b>1,70</b>
2005	Papa João Paulo I	68,1	7,10	24,8
<b>2006</b>	<b>Papa João Paulo I</b>	<b>50,1</b>	<b>40,8</b>	<b>9,10</b>
2005	Leôncio Correia	69,4	13,9	16,7
<b>2006</b>	<b>Leôncio Correia</b>	<b>66,5</b>	<b>29,5</b>	<b>4,00</b>
2005	Santa Cândida	86,9	10,3	2,80
<b>2006</b>	<b>Santa Cândida</b>	<b>88,2</b>	<b>9,20</b>	<b>2,60</b>
2005	Ângelo Gusso	75,3	17,5	7,20
<b>2006</b>	<b>Ângelo Gusso</b>	<b>86,9</b>	<b>7,10</b>	<b>6,00</b>
2005	Santa Gemma Galgani	66,6	23,9	9,50
<b>2006</b>	<b>Santa Gemma Galgani</b>	<b>73,2</b>	<b>14,3</b>	<b>12,5</b>
2005	Sebastião Saporiski	97,1	2,8	0,10
<b>2006</b>	<b>Sebastião Saporiski</b>	<b>92,8</b>	<b>7,10</b>	<b>0,10</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			10,8%
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			7,9%

**SETOR: SANTA FELICIDADE**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Domingos Zanlorenzi	62,2	21,6	16,2
<b>2006</b>	<b>Domingos Zanlorenzi</b>	<b>62,6</b>	<b>21,2</b>	<b>16,2</b>
2005	José Fressato	65,3	6,60	28,1
<b>2006</b>	<b>José Fressato</b>	<b>58,4</b>	<b>3,80</b>	<b>37,8</b>
2005	Profº Olavo Del Claro	75,6	14,2	10,2
<b>2006</b>	<b>Profº Olavo Del Claro</b>	<b>72,7</b>	<b>20,9</b>	<b>6,40</b>
2005	Pe. Silvestre Kandora	56,2	41,8	2,00
<b>2006</b>	<b>Pe. Silvestre Kandora</b>	<b>64,2</b>	<b>12,9</b>	<b>22,7</b>
2005	Teotônio Vilela	61,1	11,5	27,4
<b>2006</b>	<b>Teotônio Vilela</b>	<b>59,6</b>	<b>15,9</b>	<b>24,5</b>
2005	Bom Pastor	81,1	17,3	1,60
<b>2006</b>	<b>Bom Pastor</b>	<b>87,7</b>	<b>10,5</b>	<b>1,80</b>
2005	Profº Francisco Zardo	60,7	16,8	22,5
<b>2006</b>	<b>Profº Francisco Zardo</b>	<b>68,3</b>	<b>15,4</b>	<b>16,3</b>
2005	Profº Guido Straube	54,1	18,0	27,9
<b>2006</b>	<b>Profº Guido Straube</b>	<b>60,5</b>	<b>16,3</b>	<b>23,2</b>
2005	Sen. Manoel Alencar Guimarães	63,0	21,1	15,9
<b>2006</b>	<b>Sen. Manoel Alencar Guimarães</b>	<b>70,2</b>	<b>15,6</b>	<b>14,2</b>
2005	Pinheiro do Paraná	74,5	8,30	17,2
<b>2006</b>	<b>Pinheiro do Paraná</b>	<b>78,7</b>	<b>7,10</b>	<b>14,2</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			16,9%
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			18,36%

**SETOR: PORTÃO**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Guaíra	36,2	7,80	5,60
<b>2006</b>	<b>Guaíra</b>	<b>48,7</b>	<b>25,6</b>	<b>25,7</b>
2005	Pres. Lamenha Lins	80,1	12,9	7,00
<b>2006</b>	<b>Pres. Lamenha Lins</b>	<b>82,9</b>	<b>5,00</b>	<b>12,1</b>
2005	Profº Lysimaco Ferreira da Costa	75,6	9,90	14,5
<b>2006</b>	<b>Profº Lysimaco Ferreira da Costa</b>	<b>84,3</b>	<b>8,60</b>	<b>7,10</b>
2005	Nilson Baptista Ribas	63,1	20,8	16,1
<b>2006</b>	<b>Nilson Baptista Ribas</b>	<b>67,7</b>	<b>15,9</b>	<b>16,4</b>
2005	Paula Gomes	66,7	29,3	4,00
<b>2006</b>	<b>Paula Gomes</b>	<b>63,1</b>	<b>14,8</b>	<b>22,1</b>
2005	Polícia Militar do Paraná	80,1	19,3	0,60
<b>2006</b>	<b>Polícia Militar do Paraná</b>	<b>77,7</b>	<b>21,3</b>	<b>1,00</b>
2005	Santos Dumont	50,3	23,8	25,9
<b>2006</b>	<b>Santos Dumont</b>	<b>54,1</b>	<b>45,4</b>	<b>0,50</b>
2005	Avelino Antonio Vieira	68,9	25,2	5,90
<b>2006</b>	<b>Avelino Antonio Vieira</b>	<b>74,1</b>	<b>20,1</b>	<b>5,80</b>
2005	Marechal Candido Rondon	80,3	7,00	12,7
<b>2006</b>	<b>Marechal Candido Rondon</b>	<b>81,9</b>	<b>5,80</b>	<b>12,3</b>
2005	Eurides Brandão	73,2	4,90	21,9
<b>2006</b>	<b>Eurides Brandão</b>	<b>69,5</b>	<b>13,5</b>	<b>17,0</b>
2005	Gabriela Mistral	53,8	10,2	36,0
<b>2006</b>	<b>Gabriela Mistral</b>	<b>55,1</b>	<b>11,2</b>	<b>33,7</b>
2005	Profª Hildegard Sondahl	68,9	11,3	19,8
<b>2006</b>	<b>Profª Hildegard Sondahl</b>	<b>72,6</b>	<b>19,5</b>	<b>7,90</b>
2005	João Bettega	57,1	26,1	16,8
<b>2006</b>	<b>João Bettega</b>	<b>61,7</b>	<b>14,1</b>	<b>24,2</b>
2005	Pedro Macedo	69,7	18,3	12,0
<b>2006</b>	<b>Pedro Macedo</b>	<b>75,7</b>	<b>8,40</b>	<b>15,9</b>
2005	Protásio de Carvalho	66,0	13,4	20,6
<b>2006</b>	<b>Protásio de Carvalho</b>	<b>69,3</b>	<b>13,1</b>	<b>17,6</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			14,6%
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			19,3%

**SETOR: CAJURU**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Profª Maria Aguiar Teixeira	64,8	21,0	14,2
2006	Profª Maria Aguiar Teixeira	73,0	18,7	8,30
2005	Natália Reginato	70,9	16,5	12,6
<b>2006</b>	<b>Natália Reginato</b>	<b>73,9</b>	<b>6,00</b>	<b>20,1</b>
2005	Dep. Olívio Belich	58,5	28,5	13,0
<b>2006</b>	<b>Dep. Olívio Belich</b>	<b>65,2</b>	<b>13,4</b>	<b>21,4</b>
2005	Paulo Leminski	70,0	11,7	18,3
<b>2006</b>	<b>Paulo Leminski</b>	<b>72,0</b>	<b>6,40</b>	<b>21,6</b>
2005	Sta Rosa	67,4	7,9	24,7
<b>2006</b>	<b>Sta Rosa</b>	<b>64,9</b>	<b>8,70</b>	<b>26,4</b>
2005	Senhorinha de Moraes Sarmento	67,1	12,2	20,7
<b>2006</b>	<b>Senhorinha de Moraes Sarmento</b>	<b>61,8</b>	<b>18,7</b>	<b>19,5</b>
2005	Alfredo Parodi	66,7	6,90	26,4
<b>2006</b>	<b>Alfredo Parodi</b>	<b>68,2</b>	<b>6,30</b>	<b>25,5</b>
2005	Amâncio Moro	xxxxxxxx	xxxxxxxx	XXXXXXXXXXXX
<b>2006</b>	<b>Amâncio Moro</b>	<b>76,8</b>	<b>18,9</b>	<b>4,40</b>
2005	Cecília Meirelles	71,9	17,4	70,7
<b>2006</b>	<b>Cecília Meirelles</b>	<b>73,0</b>	<b>21,6</b>	<b>5,40</b>
2005	Profº Elias Abrahão	69,9	16,4	13,7
<b>2006</b>	<b>Profº Elias Abrahão</b>	<b>81,1</b>	<b>13,0</b>	<b>5,90</b>
2005	Hildebrando de Araújo	49,2	25,4	25,4
<b>2006</b>	<b>Hildebrando de Araújo</b>	<b>56,9</b>	<b>21,9</b>	<b>21,2</b>
2005	Profº Julio Mesquita	68,4	21,0	10,6
<b>2006</b>	<b>Profº Julio Mesquita</b>	<b>74,2</b>	<b>22,0</b>	<b>3,80</b>
2005	Profº Nilo Brandão	68,7	27,2	4,10
<b>2006</b>	<b>Profº Nilo Brandão</b>	<b>84,2</b>	<b>10,0</b>	<b>5,80</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			21,3%
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			14,8%

**SETOR: PINHEIRINHO**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Dr. Francisco Azevedo de Macedo	63,5	17,9	18,6
<b>2006</b>	<b>Dr. Francisco Azevedo de Macedo</b>	<b>64,8</b>	<b>15,5</b>	<b>19,7</b>
2005	Jayme Canet	74,9	10,6	14,5
<b>2006</b>	<b>Dr. Francisco Azevedo de Macedo</b>	<b>70,4</b>	<b>24,9</b>	<b>4,70</b>
2005	João de Oliveira Franco	78,9	14,7	6,40
<b>2006</b>	<b>João de Oliveira Franco</b>	<b>85,4</b>	<b>9,40</b>	<b>5,20</b>
2005	José Busnardo	74,3	13,7	12,0
<b>2006</b>	<b>José Busnardo</b>	<b>75,7</b>	<b>14,8</b>	<b>9,50</b>
2005	Newton Ferreira da Costa	69,2	20,0	10,8
<b>2006</b>	<b>Newton Ferreira da Costa</b>	<b>71,9</b>	<b>21,8</b>	<b>6,30</b>
2005	Prof <sup>o</sup> Alcyone Moraes C. Vellozo	77,9	8,80	13,3
<b>2006</b>	<b>Prof<sup>o</sup> Alcyone Moraes C. Vellozo</b>	<b>84,2</b>	<b>7,10</b>	<b>8,70</b>
2005	Arlindo Carvalho de Amorim	63,3	11,8	24,9
<b>2006</b>	<b>Arlindo Carvalho de Amorim</b>	<b>67,9</b>	<b>9,10</b>	<b>23,0</b>
2005	Brasílio Vicente de Castro	68,7	28,6	2,70
<b>2006</b>	<b>Brasílio Vicente de Castro</b>	<b>59,8</b>	<b>36,4</b>	<b>3,80</b>
2005	Prof <sup>a</sup> Dirce Celestino do Amaral	64,8	11,0	24,2
<b>2006</b>	<b>Prof<sup>a</sup> Dirce Celestino do Amaral</b>	<b>62,9</b>	<b>10,1</b>	<b>27,0</b>
2005	Emílio de Menezes	83,0	13,6	3,40
<b>2006</b>	<b>Emílio de Menezes</b>	<b>92,6</b>	<b>4,30</b>	<b>3,10</b>
2005	Ivo Leão	68,7	12,8	18,5
<b>2006</b>	<b>Ivo Leão</b>	<b>70,5</b>	<b>16,4</b>	<b>13,1</b>
2005	Prof <sup>o</sup> João Loyola	67,4	30,9	1,70
<b>2006</b>	<b>Prof<sup>o</sup> João Loyola</b>	<b>76,1</b>	<b>21,8</b>	<b>2,10</b>
2005	Prof <sup>a</sup> Marli Queiroz Azevedo	xxxxxxxx	xxxxxxxx	XXXXXXXXXXXX
<b>2006</b>	<b>Prof<sup>a</sup> Marli Queiroz Azevedo</b>	<b>75,2</b>	<b>19,3</b>	<b>5,50</b>
2005	Rodolpho Zaninelli	60,4	13,9	25,7
<b>2006</b>	<b>Rodolpho Zaninelli</b>	<b>69,8</b>	<b>28,5</b>	<b>1,70</b>
2005	Yvone Pimentel	xxxxxxxx	xxxxxxxx	XXXXXXXXXXXX
<b>2006</b>	<b>Yvone Pimentel</b>	<b>93,9</b>	<b>0,00</b>	<b>6,1</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			13,5%
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			8,4%

**SETOR: BOQUEIRÃO**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Anibal Khury Neto	68,2	5,80	26,0
<b>2006</b>	<b>Anibal Khury Neto</b>	<b>75,4</b>	<b>8,40</b>	<b>16,2</b>
2005	Euzébio d a Mota	81,0	13,3	5,70
<b>2006</b>	<b>Euzébio d a Mota</b>	<b>86,3</b>	<b>4,40</b>	<b>9,30</b>
2005	Homero Baptista de Barros	49,4	18,8	31,8
<b>2006</b>	<b>Homero Baptista de Barros</b>	<b>57,7</b>	<b>6,50</b>	<b>35,8</b>
2005	Prof. José Guimarães	75,8	8,80	15,4
<b>2006</b>	<b>Prof. José Guimarães</b>	<b>73,6</b>	<b>13,0</b>	<b>13,4</b>
2005	Profº Máximo Atílio Asinelli	91,0	2,40	6,60
<b>2006</b>	<b>Profº Máximo Atílio Asinelli</b>	<b>84,8</b>	<b>12,8</b>	<b>2,40</b>
2005	Milton Carneiro	61,5	12,6	25,9
<b>2006</b>	<b>Milton Carneiro</b>	<b>64,8</b>	<b>6,80</b>	<b>28,4</b>
2005	Pio Lantéri	64,8	14,0	21,2
<b>2006</b>	<b>Pio Lantéri</b>	<b>72,0</b>	<b>21,4</b>	<b>6,60</b>
2005	Segismundo Falarz	74,8	8,10	17,1
<b>2006</b>	<b>Segismundo Falarz</b>	<b>69,3</b>	<b>14,8</b>	<b>15,9</b>
2005	Cons. Carrão	64,7	8,80	26,5
<b>2006</b>	<b>Cons. Carrão</b>	<b>61,7</b>	<b>6,80</b>	<b>31,5</b>
2005	Gottlieb Mueller	xxxxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxxxxx
<b>2006</b>	<b>Gottlieb Mueller</b>	<b>70,3</b>	<b>9,20</b>	<b>20,5</b>
2005	Profª Luiza Ross	68,3	17,3	14,4
<b>2006</b>	<b>Profª Luiza Ross</b>	<b>79,2</b>	<b>7,00</b>	<b>13,8</b>
2005	Roberto Langer Junior	64,9	7,30	27,8
<b>2006</b>	<b>Roberto Langer Junior</b>	<b>66,2</b>	<b>26,2</b>	<b>7,60</b>
2005	São Paulo Apóstolo	91,9	6,60	1,50
<b>2006</b>	<b>São Paulo Apóstolo</b>	<b>90,5</b>	<b>5,30</b>	<b>4,20</b>
2005	Santo Agostinho	64,6	8,20	27,2
<b>2006</b>	<b>Santo Agostinho</b>	<b>61,0</b>	<b>14,6</b>	<b>24,4</b>
2005	Victor do Amaral	67,2	12,8	20,0
<b>2006</b>	<b>Victor do Amaral</b>	<b>65,6</b>	<b>21,2</b>	<b>13,2</b>
2005	Porcentagem do setor			19,0%
2006	Porcentagem do setor			14,5%

**SETOR: BAIRRO NOVO**

<b>ANO</b>	<b>C.E.</b>	<b>APROV.</b>	<b>REPR.</b>	<b>ABANDONO</b>
2005	Benedito João Cordeiro	61,5	13,1	25,4
<b>2006</b>	<b>Benedito João Cordeiro</b>	<b>63,4</b>	<b>18,1</b>	<b>18,5</b>
2005	Profª Etelvina Cordeiro Ribas	69,3	6,20	24,5
<b>2006</b>	<b>Profª Etelvina Cordeiro Ribas</b>	<b>65,3</b>	<b>12,5</b>	<b>22,2</b>
2005	Flávio Ferreira da Luz	68,1	13,9	18,0
<b>2006</b>	<b>Flávio Ferreira da Luz</b>	<b>53,3</b>	<b>29,0</b>	<b>17,7</b>
2005	Hasdrubal Bellegard	66,0	13,2	20,8
<b>2006</b>	<b>Hasdrubal Bellegard</b>	<b>66,3</b>	<b>13,7</b>	<b>20,0</b>
2005	Iara Bergmann	63,2	13,4	23,4
<b>2006</b>	<b>Iara Bergmann</b>	<b>65,9</b>	<b>14,3</b>	<b>19,8</b>
2005	Inês Vicente Borocz	74,5	4,90	20,6
<b>2006</b>	<b>Inês Vicente Borocz</b>	<b>77,5</b>	<b>11,0</b>	<b>11,5</b>
2005	São Pedro Apóstolo	91,6	6,60	1,50
<b>2006</b>	<b>São Pedro Apóstolo</b>	<b>90,5</b>	<b>5,30</b>	<b>4,20</b>
2005	Beatriz Faria Ansay	40,4	31,3	28,3
<b>2006</b>	<b>Beatriz Faria Ansay</b>	<b>77,1</b>	<b>10,4</b>	<b>12,5</b>
2005	Pe. Cláudio Morelli	84,8	11,2	4,00
<b>2006</b>	<b>Pe. Cláudio Morelli</b>	<b>79,3</b>	<b>15,9</b>	<b>4,80</b>
2005	Des. Guilherme Albuquerque Maranhão	68,3	19,3	12,4
2006	Des. Guilherme Albuquerque Maranhão	63,7	20,8	15,5
2005	La Salle	72,8	16,0	11,2
<b>2006</b>	<b>La Salle</b>	<b>70,0</b>	<b>9,70</b>	<b>20,3</b>
2005	Profº Luiz Carlos Paula e Souza	65,9	13,0	21,1
<b>2006</b>	<b>Profº Luiz Carlos Paula e Souza</b>	<b>60,2</b>	<b>18,2</b>	<b>21,6</b>
2005	Profª Maria Gai Grendel	82,8	3,10	14,1
<b>2006</b>	<b>Profª Maria Gai Grendel</b>	<b>71,1</b>	<b>4,10</b>	<b>24,8</b>
2005	Moradias Monteiro Lobato	26,8	61,0	12,2
<b>2006</b>	<b>Moradias Monteiro Lobato</b>	<b>58,2</b>	<b>40,1</b>	<b>1,70</b>
2005	Nirlei Medeiros	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxxxxxx
<b>2006</b>	<b>Nirlei Medeiros</b>	<b>76,5</b>	<b>3,20</b>	<b>20,3</b>
2005	<b>Porcentagem do setor</b>			16,9%
2006	<b>Porcentagem do setor</b>			15,6%

**7.2. ANEXO II**  
**FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO AUSENTE – “FICA”**

