

emQuestão 6

O ensino *médio* no Brasil

NORA KRAWCZYK



Expediente

Autora: Nora Krawczyk

Doutora em Educação pela FE/Unicamp e mestre pela Faculdade Latino-Americana em Ciências Sociais (Flacso/Argentina), é professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação (Decise) e do Programa de Pós-graduação em Educação na FE/Unicamp e possui bolsa produtividade PQ-ID/CNPq. E-mail: norak@unicamp.br

Colaboradoras: Maria Carla Corrochano

Doutora em Educação pela FE/USP e assessora da Ação Educativa.

Valéria Virgínia Lopes

Doutora em Educação pela FE/USP.

Coordenação editorial: Mariângela Graciano

Revisão: Fabiana Pellegrini

Projeto Gráfico: SM&A Design

Iniciativa:

Ação Educativa – Observatório da Educação
Rua General Jardim, 660 – 01223-010 – São Paulo-SP
observatorio@acaoeducativa.org
T: 11 3151 2333 R: 130

São Paulo, novembro de 2008.

Parceria:



Apoio Institucional:



Apoio:



Save the Children
Reino Unido



FORD FOUNDATION

Catálogo – Brasil. Catálogo na Fonte
Francisco Lopes Aguiar - CRB 8º Região - 7856

Krawczyk, Nora
O ensino médio no Brasil/Nora Krawczyk, – São Paulo: Ação Educativa,
2009. – (Em questão, 6)

77 p.
ISBN 978-85-86382-17-8

1. Educação 2. Ensino Médio 3. 4. Política Educacional. I Ação Educativa
Assessoria Pesquisa e Informação II. Graciano, Mariângela III. Corrochano,
Maria Carla III. Lopes, Valéria Virgínia

CDD – 370

Todos os direitos reservados. A reprodução não-autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 5.988.

Sumário

Apresentação	5
Introdução	7
Desafio 1	8
Desafio 2	12
Desafio 3	19
Desafio 4	23
Desafio 5	26
Desafio 6	29
Desafio 7	32
Para finalizar e já iniciar outros debates	34
Bibliografia consultada	36
O ensino médio em números – Anexos	41

Apresentação

Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil

Crise, apagão, ausência de sentido... estes são alguns termos utilizados por governantes, pesquisadores, jornalistas e representantes de organizações não governamentais ao analisar o ensino médio brasileiro. Docentes e estudantes falam em desinteresse, falta de qualidade, desmotivação.

Menos que pela permanente tensão sobre seu sentido – preparação para o ingresso no ensino superior, para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania –, o debate atual foi impulsionado pela queda nas matrículas no ensino médio regular; ausência de professores especialistas, sobretudo química, física e biologia; desempenho insatisfatório dos estudantes nos exames, notadamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); além da recente discussão sobre sua obrigatoriedade.

É preciso destacar que esta situação não se distribui igualmente por todo o território nacional, tampouco atinge da mesma forma os diferentes grupos de pessoas jovens e adultas que, tendo concluído o ensino fundamental, seriam potenciais estudantes do ensino médio.

De acordo com a PNAD 2006, o acesso ao ensino médio é profundamente desigual. Consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres apenas 24,9% estava matriculada, enquanto entre os 20% mais ricos 76,3% freqüentava esta etapa do ensino. Apesar do aumento constante do número de matrículas no Nordeste e da redução no Sudeste, para o mesmo grupo etário os índices eram, respectivamente, 33,1% e 76,3%. O recorte étnico-racial demonstra que apenas 37,4% da juventude negra acessava o ensino médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% freqüentavam o ensino médio, contra 52% da área urbana.

A qualidade do ensino, aferida pelos exames, também é marcada pelas desigualdades. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2005) foi de 3,4 para o ensino médio nacional. Para estudantes da rede privada foi de 5,6 e para os das redes públicas 3,1. Considerando que a escala é de 0 a 10, constata-se que o nível de aprendizagem é insatisfatório para todos, mas é sensivelmente inferior para as escolas públicas, que respondem por 89,8% das matrículas, sendo 0,82% de responsabilidade do governo federal, 86,5% estadual e 1,96% municipal.

Estes dados indicam que os limites no acesso e na garantia da qualidade no ensino médio atingem de maneira mais perversa a população pobre do País. As análises indicam ausência de políticas efetivas que mudem este quadro da realidade educacional.

De maneira coerente com sua missão institucional de combate à desigualdade por meio da defesa dos direitos à educação e da juventude, a Ação Educativa vem realizando ao longo dos últimos dois anos uma série de iniciativas com o objetivo de contribuir com a formulação de políticas para o ensino médio.

Esta publicação encerra uma primeira etapa de debates, pesquisas e análises realizadas com o apoio da Fundação Avina, cujo resultado foi traçar um panorama da realidade do ensino médio, com o mapeamento de seus principais desafios. A constatação da necessidade de outras pesquisas e análises, dada a diversidade e a complexidade dos fatores e variáveis contidos na formulação das políticas educacionais dirigidas a jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental, nos estimula a novas etapas de investigação, monitoramento e debates.

Agradecemos à parceria colaborativa da Fundação Avina, expressa por meio da confiança e apoio depositados no trabalho sobre o ensino médio do Observatório da Educação da Ação Educativa. Também, e de maneira muito especial, à pesquisadora Nora Krawczyk que tão gentil e prontamente aceitou o desafio de elaborar o texto apresentado nesta edição da série Em Questão. Acreditamos que a objetividade das informações e a precisão e densidade das análises aqui expostas serão importantes contribuições no atual cenário da conjuntura educacional, marcado por polêmicas e disputas em torno do ensino médio.

A Maria Carla Corrochano por sua dedicação desde o início deste trabalho, e a Valéria Virgínia Lopes por sua preciosa contribuição na finalização, agradecemos a colaboração. Finalmente, a José Marcelino de Rezende Pinto, por ter nos apoiado com informações e análises sobre o financiamento do ensino médio, essenciais para que a sociedade civil possa participar efetivamente da construção das políticas educacionais.

Com esta publicação, esperamos, ao mesmo tempo, contribuir e estimular reflexões que resultem em políticas públicas que, por sua vez, garantam acesso e qualidade universais ao ensino médio.

6

Boa leitura!

Mariângela Graciano
Coordenadora do Observatório da Educação

Sérgio Haddad
Coordenador Geral da Ação Educativa

Introdução

Ouando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o ensino médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade.

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes conseqüências para toda a educação pública.

Pode-se dizer que o ensino médio é particularmente sensível a estas mudanças.

A proposta deste trabalho não é oferecer uma descrição da situação do ensino médio, nem simplesmente rever as deficiências atuais que tangem essa etapa do ensino no Brasil. Trata-se aqui de desenvolver algumas idéias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio, a partir das condições existentes nas instituições, das políticas educacionais em curso e dos desafios que nos apresenta a realidade social, econômica e política.

O texto está estruturado a partir da palestra proferida numa Audiência Pública no Ceará¹, onde foram pontuados alguns dos desafios que a escola média está enfrentando. Esses e outros desafios estão aqui analisados à luz de reflexões resultantes de pesquisas realizadas por diferentes autores em escolas públicas de ensino médio.

Espera-se que esta contribuição possa alimentar e provocar as reflexões dos educadores do ensino médio e de outros que, mesmo não estando envolvidos diretamente com essa etapa do ensino, ainda assim estão preocupados com o presente e o futuro de nossos jovens.

¹ Palestra proferida por Nora Krawczyk na Audiência Pública realizada em agosto de 2007, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, por ocasião da elaboração do Plano Decenal do Estado.

Desafio 1

A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento da sua importância política (pois é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (devido à desvalorização dos diplomas e à demanda concreta e crescente de se competir no exíguo mercado de trabalho) e econômica (que requer a socialização numa nova lógica do trabalho).

São só três ou quatro anos da educação básica, talvez os mais controversos, o que dificulta as definições políticas para o ensino médio. Fala-se da perda da identidade do ensino médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional.

A Constituição Federal do Brasil estabelece, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (CF 1988, art. 208, II), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996, art. 4º, II) institui a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Esses enunciados apresentam diferenças importantes referentes ao papel do Estado e da família na provisão de ensino médio. A LDB não somente garante o avanço da universalização do ensino médio, como também obriga o Estado a garantir sua oferta, e atribui às famílias a responsabilidade pela permanência de suas crianças na escola.

8

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro vem se expandindo gradativamente, tal como o indicaremos mais adiante. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, acompanhando uma tendência regional e sob pressões do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Nesse debate, ainda incipiente, reconhece-se a importância de responder a esta dívida social, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento para toda a população de 15 a 17 anos (FSP, 30/10/2008; OESP, 30/10/2008).

A LDB definiu, ainda, a abrangência da educação básica em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; o que quer dizer que o ensino médio é a última etapa da formação básica e geral, para todos. Essa mudança esteve ancorada não somente na vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional. Teve como decorrência a implementação de políticas de conclusão do ensino fundamental e correção de fluxo e o aumento das demandas por mais escolarização, produzidas pelas maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho e por sua instabilidade. Tal como diz Sposito (1993), “as condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem, a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida”.

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e com isso, provocando novos desafios.

Ampliação das matrículas

Nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7% (gráfico 1). Porém, o abandono e a reprovação persistem nessa etapa da educação básica. Em 2007, a taxa de abandono foi de 13,3% e a de reprovação de 12,7%² (gráfico 7 e tabela 5). Não se verificou, nos últimos dez anos, diminuição significativa dessas taxas, nem tendência de queda.

A expansão do ensino médio não pode ser caracterizada necessariamente como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola (11,4% dos homens e 5,0% das mulheres entre 15 e 17 anos e 56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos)³, à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004, e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão das matrículas está reproduzindo a desigualdade regional (tabela 1 e gráfico 4), sexual (gráfico 5), de cor/raça (tabela 3) e da modalidade de ensino: médio regular, profissional ou educação de jovens e adultos (gráfico 6). Para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe, também permanecem, no caso do ensino médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros.

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

Para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Os docentes de ensino médio, ainda que não sejam tão idealizados como os professores do ensino fundamental, continuam sendo referência de motivação muito importante para os alunos (SANTOS DEL REAL, 2000).

Para os estudantes, o sentido da escola está bastante vinculado à sua integração escolar e à sua identificação com o professor. Poderíamos pressupor que uma outra valiosa motivação para o aluno permanecer na escola seria a de futuramente conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do crescente índice de desemprego. Além disso, na situação atual, as possibilidades de ascensão e mobilidade social, via escola, tornaram-se muito reduzidas.

Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. A curiosidade por uma determinada disciplina também pode ser associada à atitude do docente: ao jeito de ensinar, a sua paciência com os alunos e a capacidade de estimulá-los.

De todo modo, ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar é o aumento dos anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, muito

² O percentual foi calculado a partir das taxas de aprovação (74,0%) e de abandono (13,3%) divulgadas no Seminário Balanço e Perspectivas do Ensino Médio no Brasil, realizado pela Ação Educativa, entre 23 e 24 de junho de 2008, e por Reynaldo Fernandes, presidente do INEP.

³ Sobre isso, ver estudo do IPEA "Educação, Juventude, Raça/Cor", de 14 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>.

embora ainda estejamos aquém de outros países latino-americanos, devido às persistentes distorções entre a relação série-idade e às taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que, atualmente, o Brasil encontra-se diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, apesar das muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho.

Subfinanciamento

Essa ampliação do atendimento escolar também implicou no aumento dos custos com a sua manutenção. Hoje, ao contrário do passado, quando a principal fonte de financiamento do ensino médio era a mensalidade paga à iniciativa privada pelas famílias de classe média e alta, o poder público, através da receita de impostos, é o seu principal financiador, com a garantia de maior acesso.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴ permitiu a complementação financeira, por parte da União, para a ampliação da vinculação de recursos para a educação infantil e para o ensino médio. Para 2008, pode-se esperar que o Fundeb estimule o crescimento da oferta de vagas, uma vez que estão disponíveis recursos financeiros específicos destinados aos alunos do ensino médio urbano (tabela 6), sendo o valor mínimo, estimado por aluno, de R\$ 1.365/ano (cerca de 114/mês), quantia essa ainda insuficiente para se garantir um patamar básico de qualidade (PINTO, 2004, 2008).

Se por muitos anos finalizar o ensino médio era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década esta realidade se transformou, produzindo importantes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a oferecida para 70%. Mas, o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem voltada para a necessidade da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, estaremos frente a um processo real de democratização do ensino, e não simplesmente de progressiva massificação.

10

⁴ Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1997, pela EC nº14.

Exercício de simulação de Custo-Aluno Qualidade Inicial (CAQI)

José Marcelino de Rezende Pinto

Imaginemos uma escola com 600 alunos, em tempo integral (7 horas/dia, 35 horas/semana), com 30 alunos por turma, compondo, portanto, 20 turmas. Imaginemos agora, que essa escola tenha professores em dedicação exclusiva, com jornada semanal de 40 horas, sendo 26 delas com atividades diretas com os educandos e 14 horas em atividades presenciais na escola, envolvendo preparação de aulas, correção de trabalhos, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias etc.

Haveria uma equipe de apoio pedagógico (entendida como equipe de gestão) com três profissionais licenciados. O salário bruto mensal, tanto dos docentes como dos integrantes desta equipe, seria da ordem de R\$ 3.500. Haveria ainda uma equipe de apoio administrativo e operacional composta por cinco pessoas, formadas em nível médio técnico, com salário bruto mensal de R\$ 2.000, também para uma jornada de 40 horas semanais.

Neste arranjo estima-se que os gastos com pessoal (encargos de 20% além de 1/3 de férias e 13º salário) respondem por 76% do custo total, ficando 5% para os custos de administração central, e 19% para custeios e investimentos.

Estaria previsto um índice mais elevado para custeios e investimentos do que o que se gasta hoje (em que os gastos com pessoal estão acima de 85%); pois se pretende uma escola que tenha algo mais do que “cuspe e giz”, com biblioteca e laboratórios, com manutenção adequada e reposição de equipamentos.

Garantir esse padrão de qualidade para todos os alunos atualmente matriculados (incluindo Educação de Jovens e Adultos) no ensino médio público custaria cerca de 1,3% do PIB, um montante que não é pequeno, mas que cabe nas contas públicas, já que a carga tributária do País é de 38% do PIB.

É claro que um padrão como esse aqui esboçado não é construído do dia para a noite. Até porque, organizar o ensino médio em tempo integral, como seria o adequado, implicaria em grande ampliação da rede física. Um bom ponto de partida pode ser a proposta do CAQI (Custo Aluno Qualidade Inicial), em que o objetivo foi pensar um patamar mínimo a ser gasto por aluno (CARREIRA e PINTO, 2007) em todas as escolas do País.

Na proposta para o ensino médio em tempo parcial o valor a que se chegou foi de R\$ 2.243/aluno-ano, em valores de 2007, quantia que representa cerca do dobro do valor mínimo do Fundeb para o ensino médio urbano, no mesmo ano. O fato é que, algo precisa ser feito e com urgência, pois, tudo indica, os jovens estão desistindo do ensino médio.

Desafio 2

O conhecimento é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante (a mídia, o discurso político, o discurso empresarial) reforça a idéia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho.

A inovação tecnológica foi reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos, e disso decorre a necessidade de formar a população. O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia podem ser dimensionados como uma das mais novas e importantes formas da estruturação do poder e da desigualdade. De fato, a revolução da microeletrônica e da informação provocou mudanças na organização do trabalho e da produção, permitindo diminuição dos gastos e, conseqüentemente, o aumento dos lucros. Mas, essa nova organização do trabalho requer poucos trabalhadores/dirigentes altamente qualificados e, uma pequena massa de trabalhadores que continua realizando tarefas mecânicas, que não exigem muitas habilidades cognitivas. Estas se transformaram em atividades que, no geral, são terceirizadas para pequenas empresas (LEITE, 2003).

12

Cada vez mais o mercado de trabalho se retrai e a demanda aumenta, por isso, criam-se exigências mais elevadas, que requerem maior nível de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação e/ou vaga de trabalho. Porém, não se pode verificar uma relação concreta entre o elevado nível de conhecimento exigido e os cargos oferecidos, bem como não se pode garantir ao jovem que cursou o ensino médio e realizou cursos de aperfeiçoamento, um lugar no mercado de trabalho. Assim, ao mesmo tempo que reforça-se o discurso sobre a importância da educação escolar para reduzir a exclusão, o debate em torno da identidade do ensino médio – seja porque ele é considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar os estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia formação geral *versus* formação profissional – volta a ser um tema de conflito e um nó nas propostas político-educacionais.

Formação geral ou formação profissional: uma tensão permanente

Desde a década de 1940, no Brasil, o debate educacional – formação geral *versus* formação profissional – nutriu-se de várias fontes, como veremos a seguir.

Uma delas é a parceria, que se inicia aproximadamente nesse período, entre Estado e iniciativa privada para a implantação e manutenção de escolas técnicas de ensino médio, a fim de atender à indústria em desenvolvimento e de suprir o baixo atendimento ou a baixa qualidade da educação pública.

O crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais estruturou um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, durante a década de 1930, sob a ditadura de Getúlio Vargas. Nessa época, promulgou-se a Constituição, estabelecendo um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão-de-obra voltada às novas funções

abertas pelo mercado.⁵ Foi assim que paralelamente à formação inicial e continuada profissionalizante e às escolas técnicas federais de nível médio, existentes desde o início do século XX, o empresariado foi assumindo cada vez mais a responsabilidade de formação de mão-de-obra qualificada, com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

As escolas técnicas federais – ou Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), como são conhecidas – e as escolas técnicas estaduais, ainda que tenham se expandido por todo o País e que sejam reconhecidas como instituições que oferecem boa qualidade de ensino, possuem uma rede de abrangência limitada sob o argumento oficial de seu alto custo.

Em contrapartida, a rede de ensino técnico, resultante do regime de colaboração entre iniciativa privada e poder público, tem se tornado cada vez mais significativa na organização dessa etapa de ensino. Convencionou-se chamar de *Sistema S* o conjunto de onze instituições⁶, na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições⁷ de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõe o referido Sistema. O destino dessas contribuições tem sido bastante questionado pelo atual governo federal, por ter criado uma situação única em que, embora as receitas resultantes sejam cobradas e arrecadadas por órgão do serviço público federal (no caso, através do INSS), a arrecadação obtida é integralmente repassada a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao governo.

Embora as contribuições sejam contabilizadas na carga tributária nacional, as contribuições ao *Sistema S* não são consideradas dinheiro público e, portanto, não precisam seguir as diretrizes do orçamento da União. Pelo contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididas pelas entidades.

Nos últimos anos, vem ganhando destaque as críticas à lógica de gestão dos recursos do *Sistema S* e com isso surgiram várias tentativas para reformá-la. No início de 2008, o governo federal lançou uma proposta para normatizar a aplicação de 40% da receita do *Sistema S*, hoje geridos livremente pelas confederações empresariais da indústria, do comércio e de outros setores. A proposta governamental contemplava a criação de um fundo nacional formado por parte da arrecadação do Sistema, no qual 80% dos recursos seriam distribuídos de acordo com o número de matrículas nos cursos gratuitos e o restante do dinheiro seria repartido conforme a população do Estado (FSP, 28/03/2008). A idéia era induzir as entidades a usar o dinheiro na oferta de cursos profissionalizantes gratuitos de nível médio para estudantes oriundos de escolas públicas ou com bolsas integrais em estabelecimentos particulares.

O argumento que amparava a proposta do Ministro de Educação era o de que o sistema hoje é falho devido à falta de transparência, à ausência de critérios para o atendimento, por priorizar cursos profissionalizantes de curta duração e por não ser orientado à gratuidade, o que implica a ‘elitização’ do público-alvo.

⁵ Em 1942, foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem comercial (Senac).

⁶ A maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra “S” sendo este o motivo do nome do *Sistema S*. Sete delas foram criadas na década de 1940. São elas: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). E as quatro restantes instituídas após a Constituição Federal de 1988: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat).

⁷ Estas contribuições têm o suporte legal na Constituição Federal de 1988 que prevê entre os tipos de contribuições que podem ser instituídos exclusivamente pela União “a contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas”.

Mas, a forte resistência à proposta do governo federal por parte das confederações responsáveis pela gestão dos recursos do *Sistema S*, e de importantes industriais por considerá-la um processo de estatização, que confisca os recursos do *Sistema S*, fez com que o governo tivesse que recuar e chegar a um acordo no qual se prevê que as entidades estabeleçam um programa de comprometimento com a gratuidade dos cursos ofertados. Entre as medidas do acordo, instituiu-se a aplicação de dois terços das receitas líquidas do Senai e do Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados. Sesi e Sesc destinarão um terço de seus recursos à educação. Outra novidade é o aumento da carga horária dos cursos de formação inicial, que passam a ter no mínimo 160 horas (FSP, 22/07/2008).

O debate educacional em torno da dualidade intrínseca à identidade do ensino médio no Brasil (formação geral e/ou formação profissional), foi também influenciado pelas reformas de organização do ensino médio em vários países da Europa, nos finais da década de 1960, que substituíram a formação diversificada ao longo de todo o curso por um tronco comum de ensino. Essa mudança surgiu pela comprovação de que a seleção entre os estudantes, antes do ingresso no ensino médio, produzia efeitos discriminatórios, favorecendo aqueles de origem social mais alta.

No marco da hegemonia da teoria do capital humano, e em sintonia com os princípios do desenvolvimento, da meritocracia e do Estado de bem-estar social⁸ presumia-se que, com o prolongamento de uma base comum a todos os alunos, a escola poderia exercer uma função compensatória, igualando as oportunidades de condições de acesso aos diferentes setores sociais. A igualdade de oportunidades escolares se transformaria em igualdade de oportunidades sociais, dada a forte associação entre ocupação, salário e nível educacional. Desta perspectiva, que considera a educação como chave do desenvolvimento econômico, o adiamento da seleção dos estudantes permitiria também que a escola pudesse detectar com maior precisão os alunos mais capazes, contribuindo assim com o progresso da nação e de sua competitividade na economia internacional (ENGUITA, 1990).

Uma fonte importante da qual se nutre o debate brasileiro sobre a relação educação e trabalho na escola, principalmente da década de 1980 (que se retoma nos anos 1990, com a definição dos Parâmetros Curriculares para o ensino médio), foi a da produção acadêmica que defende a necessidade de definir um currículo escolar na perspectiva da politecnia. Dessa maneira, estar-se-ia rompendo, no processo de aprendizagem, com a cisão entre o trabalho intelectual e manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina.

Sob essa perspectiva, se propõe a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral, e o trabalho como princípio educativo universal. Entende-se o trabalho como a capacidade do homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e transformá-la para criar um mundo humano; ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 2005).

⁸ Para a teoria do **capital humano**, conceito que tem origem na década de 1950, os recursos intelectuais são o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico e da mobilidade social. Este conceito foi retomado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neo-liberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. Faz parte da Teoria do capital humano o conceito de **meritocracia** para definir uma sociedade organizada na base do mérito. Isto é, as posições sociais se distribuem de acordo com o mérito e a qualificação, não segundo filiação hereditária; a educação formal é o meio principal de adquirir essas qualificações e as possibilidades de acesso a essa educação depende das preferências e capacidades individuais, sendo que essas capacidades intelectuais se distribuem ao acaso. O principal argumento em favor da meritocracia é que ela proporciona maior justiça do que outros sistemas hierárquicos, uma vez que as distinções não se dão por sexo ou raça, nem por riqueza ou posição social, entre outros fatores biológicos ou culturais.

O **Estado de bem-estar social** (em inglês: *Welfare State*) é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população, que todo indivíduo tem direito desde seu nascimento até sua morte.

Pode-se dizer que vários dos princípios aqui esboçados, oriundos de diferentes fontes, são compartilhados pelos especialistas sobre o tema em questão, e que existe bastante consenso de que a organização e o currículo do ensino médio não podem estar atrelados às demandas do mercado. É uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens que lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado de hoje (ZIBAS, *et alii*, 2005).

Na atual discussão sobre a relação entre educação e trabalho surge uma nova dimensão, que é a condição de empregabilidade dos jovens. Essa discussão muda o foco da preocupação dos educadores, deixa de ser o sistema de ensino para passar a ser o indivíduo (PIRES, 2005).

Assim, soma-se à pergunta sobre como ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos jovens por meio da educação, a indagação acerca do modo como os indivíduos devem se preparar para estar 'em condições de empregabilidade'. Aqui, o papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino.

Ainda assim, pode-se perceber que algumas das velhas realidades persistem, os empregos diminuem e para muitos postos de trabalho a exigência do nível de escolaridade transforma-se apenas em um diferencial para melhorar o "lugar na fila do desemprego" (HASENBALG, 2003).

Numa época de desemprego massivo, a formação estabelece hierarquia entre os jovens de classes populares e, por isso, o diploma é um motivo, ainda que frágil, para os alunos estudarem. Embora o conhecimento também seja reconhecido pelos jovens como elemento de diferenciação, os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu aluno. De qualquer maneira, a assombração do desemprego obriga-os a continuar estudando ou a buscar outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de estudar na universidade, ainda que remota, aparece como uma possibilidade interessante para o futuro, pois permite retardar o problema do desemprego.

Diferentes destinos para o ensino técnico-profissionalizante

Historicamente, o ensino médio contemplava duas modalidades: uma delas voltada para a promoção do ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade, e a outra referente ao ensino terminal, objetivando a capacitação profissional. Progressivamente, a modalidade da educação profissional foi ganhando legalmente o mesmo *status* que o ensino médio de formação geral.

A partir dos anos 1980, as preocupações relativas ao currículo do ensino médio tomam novos caminhos, em consonância com o processo de redemocratização, com o qual ganham relevo, principalmente, os estudos sobre a dimensão política da educação escolar. Na década de 1990, a ênfase recai na preocupação por atualizar os conhecimentos oferecidos, inclusive na sua relação com o trabalho. A LDB, promulgada em 1996, define que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se, portanto, de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais.

No âmbito da política educacional no País, essa premissa tem sofrido interpretações bastante díspares. Uma clara expressão do grau de controvérsia que existe em torno da relação entre educação e trabalho no ensino médio é o fato de que, no período de dez anos, o ensino médio brasileiro sofreu duas reformas, cujas organizações curriculares são opostas.

Em 1997, o ensino profissionalizante técnico de nível médio foi objeto de duas importantes mudanças que reformularam seu *status* na organização do sistema educacional. Passou-se a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, ao qual se lhe reservou um caráter propedêutico. Além disso, o ensino profissionalizante podia ser oferecido de duas maneiras: concomitantemente ao ensino médio – mas com matrículas separadas – ou subsequente ao ensino médio (Decreto-lei nº 2.208/1997).

Entre os principais fundamentos dessa reforma encontram-se a identificação do ensino médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; a diversificação e flexibilização curricular para o atendimento de diferentes clientela; e a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiem as competências e as habilidades voltadas a facilitar o deslocamento entre o ensino regular e a formação profissional.⁹

Nessa política de organização do ensino médio estava embutida a assertiva de que a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho estariam associadas, a partir do pressuposto de que o conhecimento acumulado no ensino médio poderia ser aproveitado para a formação profissional. Outras questões que fundamentaram a necessidade dessa nova organização estavam vinculadas ao caráter das escolas técnicas federais. Elas, além de requererem um alto orçamento, eram acusadas de prepararem jovens de classe média e da elite brasileira para concorrer a vagas nas melhores universidades públicas do país, no lugar de formarem mão-de-obra com nível médio para a indústria. Essas críticas, que desde 1997 justificavam a necessidade da reforma no ensino médio, têm sido interpretadas como resultado de um movimento das forças conservadoras da sociedade que pretendiam que a formação profissional de nível técnico se restringisse ao atendimento imediato do mercado (OLIVEIRA, 2007; ZIBAS, 2007).

Durante os sete anos de gestão do governo Lula, ainda não houve alterações significativas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Recentemente, a proposta de um ensino médio integrado foi apresentada pelo MEC como uma alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, que tinha se aprofundado na reforma dos anos 1990.

Com a intenção de resgatar uma interpretação distinta dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, o MEC introduz a proposta de uma nova modalidade de organização do ensino médio: o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio,¹⁰ o que não impede a possibilidade dos Estados continuarem a oferecer o ensino técnico de modo concomitante ao ensino médio. A proposta é que a organização do ensino médio supere a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional, configurando o trabalho como princípio educativo. Retoma-se, assim, o princípio da escola politécnica como eixo organizador do currículo, pois, embora se admita a profissionalização, pressupõem-se a integração dos princípios da ciência, do trabalho e da cultura (LODI *et alii*, 2008).

Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, todos os componentes curriculares, sejam os mais voltados para a formação geral, sejam os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional, devem ser oferecidos simultaneamente, desde o início do curso até a sua conclusão. Não será possível finalizar o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa.

⁹ Resolução nº 15/1998 do Conselho Nacional de Educação.

¹⁰ Decreto-lei nº 5.154/2004.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissionalizante no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico.

Paradoxalmente, segundo alguns autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional não foram mudadas, acenando para uma continuidade da política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Além disso, a própria organização do MEC sofreu uma reestruturação que separou a gestão da política de educação profissional da gestão da política do ensino médio, esta última passando a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (FRIGOTTO *et alij*, 2005).

A implantação da modalidade do ensino médio, integrado à educação profissional técnica, de nível médio, está sob responsabilidade dos órgãos responsáveis pelas escolas, assim como a definição e a organização do conteúdo curricular. Respeitando-se a autonomia dos sistemas de ensino, a regulamentação dessa modalidade prevê a possibilidade de ampliação da carga horária, que pode ser, dentre outras opções, por meio do acréscimo de mais um ano letivo e/ou pela extensão da carga horária diária, a serem analisadas e regulamentadas pelos respectivos sistemas. Essa ampliação poderá ocorrer, ainda, para o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência, à tecnologia e à cultura, visando à complementação e/ou ao aprimoramento da formação integral do estudante.

A realização da modalidade de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio está em curso em vários Estados e Cefets, ainda que de maneira bastante incipiente e diferenciada, devido à abrangência das instituições, à organização curricular, às áreas de formação profissional contempladas, e às competências e responsabilidades que cabem ao governo estadual e às instituições escolares no processo de definição curricular. Uma avaliação dessa política ainda está por ser realizada.

Atualmente, o carro chefe da política educacional profissional é, sem dúvida, a proposta do Ensino Médio Integrado; mas, não devemos depreciar as mudanças curriculares, de recursos humanos e físicos, orçamentários, e a organização escolar que uma proposta desse tipo exige para ser realizada.

A disputa pela hegemonia no campo da educação profissional é tão forte no Brasil, que não é difícil identificar e correlacionar as questões que historicamente foram compondo o debate sobre o tema, com o presente cenário político-educacional, principalmente naquilo que tange a suas contradições e interesses.

Alguns autores destacam dicotomias, radicalmente distintas, que se manifestam na problemática educacional do País sendo essas a incoerência entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta de currículo de ensino médio integrado; a ruptura de uma gestão política conjunta do ensino médio e do ensino profissionalizante, tal como explicamos anteriormente; e a coexistência da proposta do ensino médio integrado à educação profissional técnica com outros programas federais eventuais de educação profissional, que continuam focados na formação profissionalizante, renegando os princípios norteadores da integração curricular, que é o caso, por exemplo, do Programa Escola de Fábrica.¹¹

¹¹ Outro programa que pode ser citado, no mesmo sentido, é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Este programa é voltado para a mesma faixa etária do Programa Escola Fábrica, mas busca integrar o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária.

O Programa Escola de Fábrica é definido como um projeto de inclusão social, voltado para beneficiar jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica, excluídos do mercado de trabalho e cujas famílias tenham renda per capita de até um salário mínimo. O programa objetiva oferecer educação profissional inicial a estes jovens e estimular as empresas privadas a praticarem a responsabilidade social.

As Escolas de Fábrica são organizadas por unidades gestoras, como organizações não governamentais (ONGs), instituições públicas e outras. Essas organizações implantam unidades de ensino nas empresas, elaboram o programa curricular, fornecem a orientação técnico-pedagógica e certificam os alunos. A certificação pode ficar, também, a cargo dos Cefets.

As empresas são responsáveis pela infra-estrutura física, pelos funcionários e pelos técnicos que atuam como instrutores, além dos custos da implantação das unidades formadoras. Asseguram também alimentação, uniforme e transporte aos alunos. Cabe ao MEC financiar a bolsa de estudo aos alunos. A relação estabelecida entre o MEC e as empresas para levar adiante esse tipo de programa é, tal como veremos mais adiante, a expressão da mudança ocorrida no início da década de 1990, na lógica de regulação educacional. Essa reconfiguração dos limites entre o público e o privado, além de colocar o orçamento público à disposição de organizações privadas, promove o viés assistencialista. Outra característica comum neste tipo de programa é a falta de integração com outras políticas de melhoria da qualidade de vida e da renda das famílias (FRIGOTTO, et alii, 2005).

Desafio 3

O discurso do advento da sociedade do conhecimento, isto é, o conhecimento constituindo a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica, revitaliza o debate sobre os saberes necessários na sociedade contemporânea, uma realidade cambiante e complexa, e o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais.

O currículo de ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais que concorrem pela apropriação de uma parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais pelo seu potencial de ampliação do mercado de trabalho. Fala-se muito, como já mencionado, na perda do caráter cultural da instituição escolar e da sua importância enquanto centro de transmissão de saberes, frente ao valor que adquirem as novas modalidades de informação e de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, existe uma pressão crescente pelo aumento de conteúdos e competências que a escola deve oferecer.

A partir da década de 1990, no marco de uma reforma educacional que teve como um de seus eixos principais a mudança da *organização* curricular no País, foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, ainda que tenham sofrido pequenas mudanças, estão atualmente em vigor. Essas diretrizes determinaram as bases filosóficas, pedagógicas e metodológicas a partir das quais deveriam desenvolver-se os currículos nos sistemas estaduais e nas escolas, que representavam um salto qualitativo complexo do conteúdo curricular. Elas definem três áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nessa proposta de organização curricular estão reservados 25% da carga horária para que as escolas e/ou Secretarias de Educação estaduais definam os conteúdos a serem oferecidos aos alunos, atendendo aos seus mais diversificados interesses e inclinações – pressupõem-se, desta forma, que essas diretrizes possam oferecer as condições para a elaboração de currículos diversificados e, ao mesmo tempo, articulados com uma base nacional comum.

Essa proposta estava coerente com a definição da Lei de Diretrizes e Bases, na qual a organização curricular do ensino médio deveria contemplar duas dimensões: uma base nacional comum e outra base diversificada. Dessa forma, a Lei preservou a autonomia dos sistemas estaduais e das unidades escolares para definir conteúdos curriculares em consonância com as necessidades regionais, locais e dos alunos. A LDB pretendia, assim, aprofundar o sentido descentralizador da proposta organizacional do ensino médio, outorgando aos sistemas de ensino liberdade de organização nos termos da Lei, e, criando condições para que, a médio e longo prazos, as escolas possam construir propostas pedagógicas próprias, de forma diversificada, sem abrir mão das diretrizes nacionais que garantam uma mesma base para o conjunto do País.

No âmbito pedagógico e metodológico, conforme definido na LDB, os princípios norteadores da organização curricular são a *interdisciplinaridade* e a *contextualização* no trabalho e no exercício da cidadania. A reforma curricular emergiu, então, com pretensões de mudanças radicais na escola média, com as diretrizes instituindo os princípios de interdisciplinaridade, a organização do currículo por áreas de conhecimento, a contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem, o protagonismo dos alunos, bem como o desenvolvimento de competências.

Os princípios de interdisciplinaridade e de organização por áreas de conhecimento do currículo receberam uma melhor recepção entre os especialistas da área, do que as propostas sobre o desenvolvimento de *competências*. A possibilidade do trabalho interdisciplinar e organizado por áreas de conhecimento agradou aos educadores por privilegiar o diálogo entre as disciplinas, objetivando a troca de conhecimentos e metodologias, em detrimento de uma concepção, mais científica, que visa à integração das diferentes matérias para gerar novos conhecimentos (MARTINS, 2000). No entanto, no debate sobre o tema foram feitas ressalvas sobre as possibilidades concretas das escolas assumirem a interdisciplinaridade e do risco do ensino por áreas transformar os docentes em professores polivalentes, o que levaria ao empobrecimento dos conteúdos ensinados.

As críticas mais severas dos estudiosos voltaram-se para o eixo do desenvolvimento por competências, pela sua filiação ao paradigma tecnicista. Este conceito, desenvolvido no âmbito da produção, está apoiado em valores tais como colaboração, engajamento e mobilidade. Há uma ênfase maior no processo de socialização escolar (e por extensão no trabalho) e nas atitudes na formação do trabalhador: autonomia, capacidade de decisão, habilidades comunicativas, de relação etc.

O currículo e a escola

Nas escolas encontramos a tendência comum de um forte distanciamento dos docentes em relação às orientações curriculares nacionais, devido, entre outras coisas, à lógica de formulação das Diretrizes e dos PCNEM, que priorizou a centralização das decisões, atribuindo-lhes um caráter profissional e técnico.

20

O processo de comunicação entre as diferentes instâncias de governo é bastante burocrático e ocorre “em cascata”: os diretores de escolas recebem informação sobre as reformas curriculares por meio dos órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações das secretarias estaduais de Educação, responsáveis por transmitir as decisões do MEC. Os PCNEMs são referenciados como “o currículo do MEC”, acerca do qual cada instância de gestão e cada educador tem sua opinião, mas, concordando ou discordando das mudanças, há um distanciamento total das secretarias e dos docentes em relação aos novos parâmetros.

Nesse quadro, não é difícil compreender a falta de identificação com os conceitos-chave dos Parâmetros. Por exemplo, os conceitos de interdisciplinaridade e competências são interpretados de diferentes formas pelos professores e também pelos alunos. Sabe-se que essas mudanças conceituais têm a ver com a intencionalidade de formar o aluno para que possa lidar com as situações presentes.

Numa pesquisa realizada em três estados do País (KRAWCZYK, 2003), verificamos que em algumas escolas afirma-se que os conteúdos não são trabalhados de forma interdisciplinar porque os docentes não estão preparados para isso; enquanto há relatos de professores que dizem, por outro lado, sempre terem trabalhado com esse critério, propondo aos alunos exemplos da vida cotidiana ou através da relação entre conteúdos de diferentes disciplinas. Mas, na maioria das escolas, se associa interdisciplinaridade com a elaboração de um ou dois projetos por ano, definidos e avaliados por um conjunto de professores, de diferentes disciplinas. A partir da definição de vários temas da atualidade, pelos docentes, os alunos escolhem um assunto para aprofundar, pesquisar e expor em grupo. Aparentemente esta dinâmica de trabalho escolar mobiliza alunos e professores em torno de um interesse comum, pelo menos durante o período de elaboração da apresentação.

O conceito de competência é ainda mais confuso entre os professores e seguramente isso está vinculado não apenas à falta de compreensão dos pressupostos dos PCN, mas também ao caráter polissêmico do conceito, tal como foi analisado por Lucy Tanguy (1997).

Algumas escolas estão começando a planejar e avaliar, levando em conta as competências adquiridas pelos alunos. Mas, afinal, o que é *competência*? No geral, os professores têm dificuldade para explicar o que entendem por competência; alguns afirmam que são os objetivos dos temas de sua disciplina ou a capacidade de resolver os assuntos e problemas por ela colocados; para outros, a competência envolve também atitudes e comportamentos dos alunos diante do grupo e da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a aproximação com as instituições escolares nos permitiu observar que, ainda que esteja prevista a possibilidade de elaborar uma base curricular diversificada, ao reservar 25% da sua grade para ser definida pelos Estados e/ou unidades escolares, de fato, a margem para a ação autônoma das escolas na definição de sua estrutura curricular é extremamente limitada. A partir de depoimentos registrados, é possível pensar que isso se deve aos seguintes fatores: a) estrutura organizacional das secretarias de educação que não comporta organizações curriculares alternativas; b) obrigação da escola de reformular sua grade curricular levando em conta os próprios recursos humanos, o que inibe vários projetos inovadores na área diversificada prevista pelos PCNEMs; c) falta de recursos para novos investimentos; d) corporativismo docente, que leva a escola a não propor nenhuma mudança que signifique alterações das condições de trabalho de seu corpo docente (KRAWCZYK, 2003).

O espaço diversificado do currículo escolar tende ainda a ser ocupado por “mais do mesmo” ou por um numeroso *pot-pourri* de temas e atividades aleatórias. Encontramos também algumas iniciativas que resgatam a função profissionalizante da escola média, com ensino de conteúdos que preparariam o aluno para atividades que teriam como finalidade enriquecer o leque de possibilidades laborais, tais como turismo – mediante uma melhor formação histórica, geográfica e urbanística sobre seu estado e cidade natal – e informática.

As dificuldades institucionais para criar alternativas curriculares são utilizadas para reforçar a idéia, presente em muitos órgãos oficiais, de que os professores são responsáveis por grande parte das objeções para se realizar inovações que procuram a melhoria da qualidade do ensino, porque segundo essa perspectiva, eles colocariam os seus interesses acima das necessidades dos alunos.

Lembrar as condições reais de trabalho, salários e formação dos docentes, a ausência de políticas para mudar tal situação, e a falta de espaço da categoria na definição das políticas educativas pode levar a explicações mais fundamentadas. Estas não devem se ancorar na busca do “culpado”, e, ainda que não justifiquem a posição de alguns professores e agremiações, permitiriam compreender a cultura e a prática docente no cenário no qual elas se engendram (KRAWCZYK, 2003; HADDAD, 2008).

As dificuldades identificadas para uma ação autônoma das escolas, no que tange à inovação na definição e organização das grades curriculares, alertam para o fato de que a simples afirmação de que as mudanças para a construção de uma escola democrática têm de vir “de baixo para cima” não é suficiente e que é necessário um movimento conjunto “de baixo para cima” e “de cima para baixo”. Isto significa, em outras palavras, que não há mudanças na organização e gestão escolar sem que haja mudanças na gestão do sistema educacional, e que transformar a escola significa não só mudar a dinâmica no seu interior, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a lógica de todo o sistema educacional.

Nos últimos anos, encontramos a retomada do debate em torno dos saberes que devem ser contemplados no ensino médio, mas de forma bastante fragmentada. Além da discussão sobre a relação entre educação e trabalho que já vimos, o currículo de ensino médio vem ‘engordando’ pela inclusão de novos conteúdos e disciplinas. É o caso da inserção, na educação básica, das disciplinas História e Cultura da África e Afro-Brasileira e, posteriormente, a inclusão da História e Cultura Indígena e da obrigatoriedade das Ciências Sociais e Humanas, respondendo, nos dois casos, a pendências do processo de democratização do País.

A inclusão no ensino fundamental e médio de História da África é uma antiga reivindicação, principalmente do movimento negro, no marco da discussão quanto a necessidade de uma participação efetiva da população negra nos diferentes âmbitos – econômico, político, educacional, etc. – visando, em última instância, a superação do racismo na sociedade brasileira. Essa mobilização se fortaleceu na luta de diferentes segmentos sociais na Assembléia Nacional Constituinte e, depois de vários anos de negociação, finalmente foi assinada, em 2003, no governo Lula, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.¹² Em 2008, incluiu-se no currículo a disciplina História e Cultura Indígena¹³, no entanto sem ainda uma análise aprofundada da abordagem histórica, dos saberes e métodos de interpretação possíveis e sem professores formados para essas áreas.

Num processo paralelo, recentemente tem se retomado o debate em torno da importância da inclusão das Ciências Sociais e Humanas no currículo de ensino médio para oferecer aos estudantes as ferramentas teóricas para a compreensão dos problemas sociais e econômicos contemporâneos. Na década de 1980, no auge do processo de democratização do País e do debate em torno da dimensão política da educação escolar, se estabeleceu a inclusão da Sociologia, da Filosofia e/ou da Psicologia nos currículos de ensino médio.¹⁴

A não obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas manteve o espírito combativo principalmente nas organizações profissionais, colocando uma situação de bastante tensão entre preocupações de natureza científica, de natureza política e de natureza laboral, onde a discussão curricular ficou quase sem espaço de debate. Como resultado desta dinâmica de tensão entre preocupações de diferente índole, implantou-se a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio, sem uma concepção curricular que sustentasse essa nova disposição e sem uma política de formação de professores nessas áreas. Ao mesmo tempo, o currículo de ensino médio passa a ser um espaço de disputa sem fim, fragmentado pelos interesses de organizações profissionais e sociais; e a formação de professores cada vez mais sendo realizada ‘a toque de caixa’.

¹² Lei nº.10.639/2003.

¹³ Lei nº.11.645/2008.

¹⁴ Resolução 263, de 30 de out. de 1983.

Desafio 4

Mudou a lógica de regulação educacional e há uma reconfiguração do público e do privado.

Nas últimas décadas, uma tendência importante de destacar é a mudança na lógica de regulação educacional que vai reconfigurar a participação do sistema público e do privado na gestão escolar. Junto com os atores que tradicionalmente geriam o sistema educacional, surgem novos atores, tais como empresários, ONGs, vizinhos, família, agências de consultoria, etc., o que faz com que a trama das relações entre esses dois sistemas e a gestão escolar propriamente dita se torne mais complexa, mas nem por isso melhor.

Conversando com diretores de escolas de ensino médio, é possível perceber que a gestão escolar hoje depende de uma boa administração institucional e de um conjunto de programas implantados de maneira, às vezes, superposta, sem articulação entre si, e sem constituir uma proposta pedagógica. Ao mesmo tempo, intensificaram-se os estímulos ao voluntariado, as parcerias com ONGs, com organizações da comunidade e com o empresariado. A própria falta de funcionários e até de professores é resolvida em algumas escolas com a ajuda da comunidade, surgindo assim um novo ator educativo, o ‘amigo da escola’, que ressignifica o sentido da participação dos pais (KRAWCZYK, 2003).

A vida da escola está cheia de situações que exigem a tomada de decisões nem sempre com tempo suficiente de reflexão. A gestão do cotidiano escolar implica desde gerir os gastos normais referentes à sua manutenção, a partir de um orçamento exíguo, até cumprir os prazos das múltiplas exigências de ordem administrativa que chegam continuamente às escolas. A isso acrescenta-se uma série de tarefas para administrar e ainda a necessidade de articular as propostas dos diferentes atores que se incorporaram às políticas governamentais. Isso acaba por intensificar as funções e tarefas da equipe dirigente, cuja estrutura nem sempre está preparada para acolher essa proliferação de funções.

23

O empresariado na educação

Vamos nos deter um pouco num tipo de parceria que vem se intensificando rapidamente nas últimas décadas entre setores público e privado: a articulação das escolas com empresas da região e a articulação das políticas educacionais com entidades privadas/empresariais.

Na década de 1990, podemos identificar o *boom* das parcerias das unidades escolares com instituições privadas através de diferentes programas, tais como: Adote uma Escola, de abrangência nacional, Parceria Empresa-Escola Pública no Estado de São Paulo, entre outros. Programas desse tipo buscavam estimular empresas privadas a apoiar financeiramente escolas da rede pública, para oferecer diferentes serviços e para assessorar na melhoria da gestão institucional. No caso específico do ensino médio são freqüentes as parcerias, quer para a definição da oferta de cursos extracurriculares nas escolas, quer para o desenvolvimento de estágios para os alunos. Mas, em alguns estados, o envolvimento do empresariado local chega até a manutenção das escolas públicas de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (ANFOPE, 2007).

Pouco tem se refletido sobre as conseqüências dessa parceria na escola, mas alguns estudos já mostram que as necessidades e expectativas da indústria acabam se aproximando dos projetos escolares, correndo o risco de que as empresas intervenham, de fato, na sua orientação curricular. Ainda que existam poucas pesquisas que analisem a execução desses programas nas escolas, a maioria delas afirma que a principal motivação das unidades escolares para participar é a sua dificuldade orçamentária; enquanto que a motivação das empresas visa a melhoria de sua imagem social, e na relação da instituição escolar com seus parceiros, se impõe geralmente a racionalidade empresarial e/ou assistencialista. Além disso, não existe controle, por parte das instâncias governamentais, das “regras de jogo” estabelecidas nessa parceria e no grau de sua sustentabilidade. Pelo contrário, caracterizam-se pela imprevisibilidade e fragilidade, devido ao grau de sua informalidade (MELO, 2001; VAINI, 1999; GUIMARÃES, 2003).

A articulação entre público e privado na gestão educacional não se restringe a ações esporádicas e complementares à política educacional. Pelo contrário, a presença das entidades privadas/empresarias vem sendo constatada também na esfera da definição e implementação de políticas educacionais, ocupando um lugar destacado na desconstrução da lógica e dos instrumentos de gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e na consolidação de uma nova institucionalização de escola pública.

Sob o argumento de realizar mudanças gerenciais necessárias à gestão pública para reverter os indicadores de aprendizagem nas redes de ensino estaduais e, assim, responder às metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo Ministério da Educação, vários Estados brasileiros estão implantando o Programa de Modernização de Gestão – e Pernambuco não somente foi pioneiro nessa ação, mas também está divulgando e promovendo o programa em diversas regiões do País.

A parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)¹⁵, é justificada pelo fato de que as empresas privadas, controladas pela lei de mercado e pela livre concorrência, desenvolveram uma série de técnicas gerenciais, que foram gradualmente absorvidas e adaptadas para o setor público. Assim, o objetivo do Programa de Modernização da Gestão Pública é implantar nas instituições estaduais as mais modernas tecnologias de gestão em uso no mundo contemporâneo. Planejamento estratégico, critérios de excelência da qualidade, indicadores de desempenho e contratos de gestão são as ferramentas dessa construção. Este plano de trabalho visa demonstrar como a Secretaria de Administração e Reforma do Estado atingirá, em parceria com as organizações públicas estaduais, novos patamares institucionais (Governo de Pernambuco, Secretaria de Educação, 2008).

Seria interessante ainda observarmos o fato de que o setor empresarial está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo. A idéia de qualidade e da necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos não são temas novos, pelo contrário, acompanham todo o desenvolvimento da escola pública, permanecendo circunscritos, porém, às propostas de mudança no trabalho pedagógico. Entretanto, as propostas de gerenciamento institucional têm ocupado esse lugar, venerando a importância do setor privado na conquista da qualidade educacional. O conceito de qualidade aqui referido é aquele que vem sendo recuperado no marco dessa nova institucionalidade de escola pública e fortemente referenciado pela mídia: “Qualidade é o encontro do Estado e do setor produtivo, que cumprem com eficiência suas missões com a sociedade organizada,

¹⁵ Consultorias de gestão empresarial. Sobre elas, pode-se acessar os sites: <http://www.mbc.org.br> e <http://www.indg.com.br>.

que por sua vez também se sente responsável pelo desenvolvimento do País” (Governo de Pernambuco, Secretaria de Educação, 2008).

Nesse contexto de análise, resulta mais fácil compreender a divulgação que os jornais vêm fazendo de experiências ‘inovadoras’, resultante das parcerias entre as empresas e a rede pública. É o caso, por exemplo, do jornal *O Estado de S. Paulo* que há pouco tempo relatou em detalhes, ocupando o espaço de uma página inteira do jornal, as experiências inovadoras de aprendizagem de um educador norte-americano numa pequena escola em seu país e de uma escola no Rio de Janeiro. Ressalta os resultados positivos que estas experiências vêm alcançando devido, segundo a matéria do jornal e do educador norte-americano entrevistado, ao potencial de mudanças advindos dessa parceria (OESP, 22/09/2008).

Sem dúvida, na disputa de diferentes projetos educacionais para o País, o setor empresarial brasileiro vem ganhando espaço e assumindo a formação dos futuros trabalhadores como uma questão estratégica para o êxito de suas empresas, com o argumento de que os cursos não estariam respondendo adequadamente à demanda do mercado de trabalho. Mas, qual é o lugar que estão ocupando o Estado e a sociedade organizada?

Desafio 5

Hoje novas modalidades de informação e conhecimento estão favorecidas pela revolução das comunicações e elas competem com o caráter cultural da instituição escolar.

Os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores, etc. Esse fato desafia a escola tanto em sua função de transmitir conhecimentos quanto em seu caráter socializador.

É comum encontrar visões bastante pessimistas do potencial dos meios de comunicação, pois estes são vistos como a causa de muito dos problemas sociais e, principalmente, daqueles apresentados pelos jovens (aumento da violência, do consumo de drogas, da gravidez das adolescentes e da decadência da leitura). Dessa maneira, os meios de comunicação são “todo poderosos” enquanto os jovens são vistos como receptores passivos das mensagens (TIRAMONTI, 2005).

Costuma-se dizer que os adolescentes têm mais facilidade que os adultos para incorporar os novos recursos tecnológicos no cotidiano e isto representa, sem dúvida, uma ruptura entre gerações. Mas isso não significa que os adolescentes os incorporem de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é protegê-los dos meios eletrônicos, mas prepará-los para usufruir dessa experiência. Aprender a ler os textos audiovisuais é condição necessária para que as novas gerações façam parte de um intercâmbio cultural mais amplo, permitindo assim a constituição ativa da cidadania.

26

A transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua impossibilidade em proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos para ativos, permitindo-lhes interagir e decodificar criticamente os novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos; compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc. É uma mudança radical do projeto cultural da escola (TIRAMONTI, 2005).

Quando a escola assumir os meios como dimensão estratégica da cultura poderá interagir com os fluxos de informação, as redes de intercâmbio, os cruzamentos das ciências, etc. (BARBERO, 2002)

Para isso, é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem em nosso cotidiano, em nossa forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza.

Condições básicas inexistentes

Pesquisas têm relatado que contraditoriamente, antes do desafio de refletir sobre as novas linguagens, muitas escolas do País não contam com as condições básicas para começar a interagir com essas tecnologias (luz, internet, computadores, *softwares*).¹⁶ Faz aproximadamente vinte anos que diferentes programas estaduais e federais vêm focando, entre suas

¹⁶ Os dados aqui referidos têm como fonte as pesquisas realizadas por ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006; ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; KRAWCZYK, 2003. ZIBAS e KRAWCZYK, 2002.

prioridades, a instalação de laboratórios de informática, química e física. Isto tem ocorrido em ritmos muito heterogêneos nos Estados e entre as escolas de uma mesma unidade da federação. Em algumas, ainda não foi realizada nem a reforma física do prédio; outras, que já estão em condições de acolher os materiais didáticos para os laboratórios, ainda não os receberam e, portanto, os laboratórios se reduzem a salas vazias e fechadas à espera do equipamento. Em vários Estados, muitas unidades escolares possuem o chamado Centro Multimeios, com vídeo, leitor de DVD, TV e gravador, mas são poucas as que têm um bom acervo de filmes e documentários.

Há também muitas escolas em que os laboratórios já estão em funcionamento. Os laboratórios de informática são equipados somente com computadores, mas sem recursos que permitam otimizar seu uso. Na maioria dos casos, não há programas que permitam aos alunos e professores realizar uma pesquisa bibliográfica, e, muitas vezes, os computadores sequer estão ligados à internet. Geralmente, essa situação acaba por reduzir o uso dos laboratórios e o ensino de informática a uma aprendizagem técnica.

Nas escolas onde os laboratórios estão em funcionamento, os de física e química são utilizados, principalmente, pelos professores da área que já estão familiarizados com pesquisa em laboratório. Também é difícil encontrar professores que freqüentem os recursos de informática disponíveis. Alega-se falta de tempo e necessidade de instrutores de informática, tanto para os alunos como para os professores. Isto leva a supor que a falta de familiaridade da maioria dos docentes com esse tipo de recurso estaria inviabilizando seu uso nas escolas, tornando-o mero auxiliar do ensino tradicional ou sendo utilizado apenas como uma aprendizagem de índole profissionalizante.

Não obstante, é evidente que o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e conhecimento diferenciada, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade, para novas possibilidades de informação e de descobertas, ampliando seu universo de referência e possibilitando o intercâmbio com outras culturas.

O reconhecimento de que as novas gerações possuem uma 'matriz cognitiva' que prioriza a experiência midiática e, portanto, a necessidade da escola ensinar a utilizá-la criticamente, não exclui, como alguns pensam, a importância da leitura (sejam de livros em papel, seja de livros digitalizados), para a ampliação do universo de referência dos alunos, de conhecimento e trocas culturais e da constituição de uma visão de mundo que lhe ofereça as condições para uma verdadeira liberdade de ação.

Ainda sem livros

Desde meados da década de 1990, os programas de formação de bibliotecas nas escolas e de incentivo à leitura vêm sendo executados pelo governo federal. A ação adotada na maioria dos casos tem sido a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos. No entanto, a formação de bibliotecas com acervos relevantes e a promoção da leitura na escola têm sido muito tímidas.

Pesquisas que analisam os recursos didáticos nas escolas de ensino médio informam que as condições de suas bibliotecas são muito variadas e que é difícil encontrar professores que explorem esses recursos¹⁷. Existem escolas que recebem poucos livros e as bibliotecas se reduzem a

¹⁷ Os dados aqui referidos têm como fonte as pesquisas realizadas por ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006; ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; KRAWCZYK, 2003; PAIVA e BERENBLUM, 2006.

salas vazias e fechadas à espera de equipamento. Há outras, cujos espaços são pequenos, mal iluminados, e os livros estão amontoados e desorganizados. Também encontram-se unidades escolares que possuem espaços de leitura para os alunos e acervos mais ou menos completos. Uma característica bastante comum é que os espaços ou armários em que os livros são guardados costumam estar fechados, isto é, inacessíveis para os alunos, professores e comunidade, sob o medo de que possam ser furtados.

Evidencia-se nas dinâmicas de trabalho em classe, que os professores recorrem bastante ao apoio dos livros didáticos. Quando se trata de acervo bibliográfico, a principal referência para os docentes é o conjunto de livros didáticos recebidos e distribuídos, ou não, entre os estudantes. Poucas vezes outros tipos de livros são mencionados como relevantes no acervo das escolas. É possível dizer que falar de livro, na escola, é quase como falar de livro didático, tanto para os professores quanto para os estudantes.

A distribuição gratuita de livros didáticos para o ensino médio foi uma resposta do MEC às solicitações de alunos e professores, que, desde 2004, começaram a ser entregues gradativamente para as diferentes disciplinas. Essa era uma antiga demanda dos professores, sob o argumento de que os livros didáticos melhoram as possibilidades de aprendizagem dos alunos e, ainda, pela dificuldade de sua adoção obrigatória, uma vez que os alunos não têm condições financeiras para comprá-los.

A necessidade expressa pelos professores acerca de um livro didático que orientasse seu trabalho e facilitasse os estudos dos alunos pode ser avaliada como uma demanda legítima. No entanto, corre-se o risco de desconsiderar o valor pedagógico da seleção e da elaboração dos recursos didáticos na organização das aulas, reforçando a atitude de alienação, cada vez maior, do professor com o seu trabalho. Também é importante ressaltar que tal atitude pode encobrir a necessidade de uma ação política que enfrente a falta de recursos didáticos adequados à complexidade dos processos de conhecimento e informação nessa etapa do ensino.

Desafio 6

A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola.

Durante o ensino médio, o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos. Produz-se, segundo Sposito e Galvão (2004), uma aceleração do tempo de vida. No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada.

O clima das escolas é bastante afetuoso com os alunos, quase compassivo com os jovens. Os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas ao mesmo tempo têm baixas expectativas em relação ao futuro deles. As condições de vida dos alunos são pressupostas, principalmente, pelo bairro em que vivem, já que os docentes, no geral, conhecem muito pouco a vida de seus alunos: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam seus finais de semana; as características de suas famílias; etc. Os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a limitar-se à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e noturno (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA e SOUSA, 2004).

Os atos violentos dos alunos, os problemas com a disciplina parecem sempre escapar do domínio escolar. As atitudes dos alunos – passividade, agressividade, etc. –, são percebidas como expressões do bairro onde moram e para que os problemas do bairro não entrem na escola, são construídos muros para separá-los. Há um comportamento etnocêntrico dos docentes, o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles.

Contraditoriamente, essa situação parece trazer um novo papel para a escola: o de contenção. Isto é, protegê-los do meio social no qual vivem; evitar que entrem na delinquência; tirar o jovem da rua; etc. Para isso, as escolas são chamadas a criar um ambiente juvenil, por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura dos jovens e com a comunidade. Em muitos casos, trata-se de atividades que ocorrem durante e nos finais de semana, de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciência, que buscam recuperar a imagem positiva do jovem e muitas vezes se traduzem num “ativismo” pedagógico.

É interessante o fato de que os alunos se lembrem com satisfação de algumas dessas atividades, quando realizadas durante o horário escolar (feira de ciências); mas a maioria desconhece o que é oferecido na escola nos fins de semana. É difícil pensar que a escola possa transformar esse “ativismo” pedagógico num projeto com os jovens se a relação com eles é uma relação acrílica, apenas compensatória, que só reconhece as condições adversas em que vivem.

Os jovens no período noturno

Chama a atenção o desajuste ou o descompasso da percepção adulta do ‘ambiente juvenil’ em relação à realidade dos jovens (SPOSITO, 2005; DAYREEL, 2007). Por exemplo, a escolha do turno noturno nem sempre se limita aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade, porque necessitam de certa independência, ou de sentirem-se úteis, em relação às suas famílias. Essa motivação é bastante incentivada pela importância que adquire o poder de consumo nas relações sociais. Mas também porque o “clima” escolar do período noturno é mais atraente para o jovem. É um ambiente mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”. Essa escolha acontece também com a opção de alguns jovens pelos cursos supletivos. Algumas pesquisas mostram que, às vezes, o trabalho surge na vida desses estudantes como consequência da frequência à escola noturna, motivado pelos pais, para que não fiquem com muito tempo livre e na rua (MARQUES, 1997). A atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente da necessidade de trabalhar é bastante questionada, porque se coloca como um sintoma de desvalorização da escola e dos estudos por esse grupo. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude.

30

Concomitantemente, as pesquisas informam que a especificidade do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, com menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares. Também foi observado um procedimento oposto no comportamento dos docentes, mas sempre mantendo-se a referência ao ensino aplicado no período diurno: alguns professores procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, sob a argumentação de que apresentar uma proposta específica para o ensino noturno, ou adaptar seu trabalho, seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo. (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA e SOUSA, 2004).

Nos dois procedimentos referidos, o estudante do noturno sai prejudicado: no primeiro caso, pela degradação do curso e, no segundo, pela negação da singularidade dos alunos. Em ambas as situações, os professores vivenciam um sentimento de frustração.

A categoria tempo na escola e para os jovens

Outra questão importante é a da lógica do tempo, que se coloca de maneira diferenciada entre a escola e o jovem. A cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação do ensino e dos comportamentos dos sujeitos para um fim previamente definido, no sentido de progresso e/ou de transformação. Todas as passagens intermediárias são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. Principalmente, a escola de ensino médio contém a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc.

Existe claramente uma diferença entre esta lógica do tempo e a do tempo interior dos jovens (sentimentos, experiências, emoções). A presença destas diferentes lógicas e experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas cada vez ficam mais distantes, na medida em que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações fortuitas e incontroláveis e não fazia parte da posição de

cada um na vida. Para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua faixa etária soma-se uma outra incerteza, a que deriva da variedade de futuros “cenários” possíveis e, ao mesmo tempo, da transitoriedade das experiências e da impossibilidade cada vez maior de prevêê-los. (MELUCCI, 1997). Podemos dizer que a juventude está hoje perante um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes que se colocam em contradição com a lógica do tempo que tenta impor a cultura escolar. Pelas incertezas que lhe apresenta o futuro, pelo significado que o ‘tempo’ tem para a adolescência e por uma mudança cultural, vamos encontrar nos jovens o privilégio do presente.

O reconhecimento das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo dos jovens não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis e adaptar-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é algo bastante diferente do que a escola sempre se propôs articular. A categoria tempo é muito importante para a compreensão do universo juvenil.

Desafio 7

Um dos grandes paradoxos hoje presente nas escolas é a necessidade de docentes cada vez mais formados, motivados e atualizados junto com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos.



É comum encontrar na mídia e na literatura a afirmação de que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública exigem do professor uma ‘conversão em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de ressocialização e reprofissionalização dos professores.

As condições de trabalho, porém, são cada vez mais difíceis. O aumento da complexidade da gestão escolar antes analisada, o risco de perda de estabilidade do trabalho (consequência de práticas governamentais em vários lugares do País), a desqualificação da profissão e o fracasso das supostas estratégias para melhorar as condições dos professores geram um cenário bastante desfavorável para a realização do perfil docente desejado.

32

As estratégias, por exemplo, para resolver a falta de professores, até agora não parecem ter dado certo. Pelo contrário, deterioram ainda mais a educação: minicontratos fazem com que os docentes estejam muito mais preocupados em como conservar o trabalho, ou como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto a longo prazo, bem como afetam sua auto-estima, uma vez que vivenciam um sentimento constante de injustiça. Outro problema é a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, qual é a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade; de evitar a “compartimentalização” da realidade e hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico.

Assim, enquanto se busca estratégias para a fixação dos alunos na escola, não se consegue avançar nas estratégias de fixação dos professores, principalmente por meio da concentração de todo seu trabalho numa mesma instituição e da remuneração diferenciada nas regiões de maior dificuldade de acesso.

O “apagão” do ensino médio, como vem sendo chamada a crise do déficit de professores dispostos a trabalhar no ensino público – crise essa anunciada desde a década de 1990 –, tem resultado no descompasso entre as políticas implementadas pelos entes federados. Uma dessas políticas, bastante controversa, diz respeito aos cursos de formação e especialização à distância. Em alguns Estados, está prevista a implantação desses cursos à distância em 2009, sob o argumento da premência de cobrir as vagas existentes nas áreas que tradicionalmente tem maior carência de profissionais e nas áreas agora incorporadas ao currículo de ensino médio.¹⁸ O governo federal também está lançando a proposta de instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, sob responsabilidade da Coordenação

¹⁸ Dia 9 de outubro de 2008, o governador do estado de São Paulo assinou um decreto criando a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), formada pela parceria entre a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp), com o objetivo de oferecer formação à distância para professores. Em 2009, serão abertas 6 mil vagas para os cursos de Pedagogia, Ciências e Biologia. Todos os cursos serão gratuitos.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre as três instâncias da federação, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Pretende-se assim equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada e garantir um padrão de qualidade equivalente aos cursos de formação de docentes ofertados por distintas instituições no País, nas modalidades presencial e a distância.

Mas, um fenômeno recente merece ser lembrado pela sua expressão no “vespeiro” que significa o espaço das políticas do trabalho docente. Referimos-nos à proposta do governo federal, aprovada no Congresso Nacional, sobre o estabelecimento de um piso salarial nacional, no qual também se estipula que 30% da carga horária do professor estará reservada ao atendimento individualizado dos alunos e à preparação das aulas. Essa proposta foi recebida por muitos governadores como um “atentado ao orçamento estadual”, levando a soluções extemporâneas, como no caso do Estado de São Paulo, que inclui nesses 30% os 5 minutos de intervalo entre as aulas, como forma de diminuir o ônus de novas contratações e/ou concursos.¹⁹

Temos que ser honestos conosco para que o sentimento de ‘estranhamento’ não seja permanente nas escolas. As políticas de formação de professores e as políticas trabalhistas, nas últimas décadas, não têm sido atraentes nem para os licenciados escolherem a escola pública como espaço de trabalho, nem para outros profissionais irem para o magistério frente à crise de empregabilidade.

¹⁹ N.E.: Em outubro de 2008, os governos do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, com apoio de outros cinco governadores (São Paulo, Minas Gerais, Tocantins, Roraima e Distrito Federal) ingressaram no Supremo Tribunal Federal com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, em virtude de sua determinação de garantir 30% da jornada de trabalho docente para atividades pedagógicas, fora da sala de aula. Até o fechamento dessa publicação o Supremo Tribunal Federal ainda não havia julgado a ação, e organizações da sociedade civil e parlamentares estavam organizando manifestações e medidas judiciais em defesa da Lei do Piso.

Para finalizar e já iniciar outros debates

Sem dúvida, estamos num momento histórico internacional no qual as transformações de ordem social, econômica e cultural agravam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, é uma época bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos ante o desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possam questionar esses valores e ‘desnaturalizar’ essa realidade. Tal situação é bastante difícil para esse grupo, porque carecem de experiências distintas das vividas no modelo societário atual, e para nós, porque temos que ser capazes de desconstruir os argumentos que legitimam essas mudanças.

As dificuldades no trabalho tornam os docentes e diretores pouco ambiciosos. Por enquanto, a maioria dos docentes tem suas ambições cerceadas pela ausência das condições básicas ou pelo reconhecimento externo. Por sua parte, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico no qual vivemos.

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores conduziu à mobilização institucional, fortemente influenciada pela lógica organizacional empresarial, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. Perante a impotência das escolas para encontrar novas respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideais, cursos e material didático para reorganizar a escola e para capacitar os professores.

34

Destacam-se nesse texto os desafios aos quais está exposto hoje o ensino médio, com potencial de qualificar a formação realizada nesta etapa do ensino. No entanto, as condições para que isso aconteça não tem se verificado. Parece ser cada vez mais difícil recuperar a autoridade cultural, frente ao processo regressivo da prática intelectual, na escola de nível médio.

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Trata-se, portanto, de admitir que não se tem produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens, e em condições objetivas muito precárias.

Para pensar o ensino médio, é necessário sermos ousados. Não podemos ser econômicos em idéias, nem em ações, nas mudanças, na formação e no orçamento. As exigências colocadas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do ensino médio, nos apresentam um conjunto enorme de desafios que, com certeza, não se esgotam neste texto. Seria impossível pretender dar conta de todos eles, seja pela sua diversidade e magnitude, seja pela sua complexidade. Muitos deles foram aqui mencionados, outros requerem aprofundamento maior pelas pesquisas e análises próprias. A construção da escola de ensino médio, no Brasil, passa pela adoção de políticas que visam reverter o quadro de desigualdade educacional construindo, por exemplo, projetos educacionais para o campo, para jovens e adultos e para o ensino noturno.

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade (complexa e controvertida) nos apresenta. Temos que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola através do cinema, do teatro, da internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais, etc.

No caso das regiões mais afastadas dos grandes centros, a escola deve ser uma instituição que aproxime o aluno do mundo contemporâneo. Esse desafio toma uma dimensão ainda maior se lembrarmos a importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e a pouca ou quase nula atenção educacional nessas regiões, principalmente quando nos referimos ao ensino médio.

A classificação urbano/rural para os municípios brasileiros é uma questão bastante controversa. Segundo Veiga (2003), existe uma visão distorcida do grau de urbanização do Brasil, porque, enquanto nas estatísticas oficiais constam 81% de urbanização, sendo o rural identificado como mero resíduo e destinado ao rápido desaparecimento, outros cálculos mais adequados, segundo o autor, indicam que, no ano 2000, o espaço rural abrangia a maioria do território nacional, 4.500 municípios aproximadamente, e cerca de 30% da sua população.²⁰

A necessidade de oferecer ensino médio nas zonas rurais aparece recentemente na agenda governamental, tentando reverter a situação dos jovens do campo que não prosseguem seus estudos após o ensino fundamental (60% segundo o MEC – *Notícias Terra*, 19 fev. 2008). Por enquanto, são propostas que visam à ampliação da cobertura do ensino médio integrado ao profissionalizante para essas regiões, voltadas principalmente para a produção agropecuária, com ênfase na modalidade agroecológica.

Pouco se tem refletido sobre o tema e sobre sua complexidade, porque para pensar em políticas educacionais que rompam com o isolamento das comunidades rurais e com a extrema desigualdade entre o Brasil urbano e o Brasil rural, devemos lembrar que, além das especificidades dessas realidades, a desigualdade se manifesta principalmente, como diz Veiga (2003, p. 44), “nas escolhas, nas opções e, sobretudo, nos direitos que podem ser efetivamente exercidos por essas duas partes da população”.

A escola moderna é um produto de outro momento histórico – nasceu associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas determinadas – e instaurou uma forma educativa inédita, que implica uma determinada relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específica. O que no passado foi considerado como transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como possibilidades de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos (GOERGEN, 2005). Um desafio desse tipo não pode ser encarado numa sociedade hostil com a juventude nem por meio de projetos individuais (de uma escola, de um professor).

No entanto, a organização e o funcionamento do ensino médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo.

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nos devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção?

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, frente a mudanças macroculturais, sociais, políticas e não apenas transformações econômicas.

Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

²⁰ Em 1938 as sedes municipais existentes transformaram-se em cidades, independentemente do número de habitantes e de suas características estruturais e funcionais. Assim, pequenos povoados ou vilarejos viraram cidades e a lei que o tornou possível continua em vigor. A OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico considera que uma localidade, para ser urbana, deve ter pelo menos 150 hab/km². Por esse critério, apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 poderiam ser considerados urbanos.

Bibliografia Consultada

- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (Orgs). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2003.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Que ensino médio queremos?** Relatório Final, São Paulo, jun. 2008.
- ANFOPE. **Considerações sobre o relatório escassez de professores no ensino médio**. Documento entregue ao CNE, mar. 2007.
- BARBERO, J. M. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.
- BARRETTO, E. S. de S. “As Novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica”: In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº14**, de 13 de setembro de 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CARREIRA, D. e PINTO, J.M.R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.
- DAYRELL, J. “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUBET, F.; MATUCCELLI, D. **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.
- ENQUITA, Mariano Fernández. “Sobre la Reforma Comprensiva de la escuela”. In: **Juntos pero no revueltos. Ensayos em torno a la reforma de la educación**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990.
- FOLHA DE S. PAULO. **Governo quer mudar uso de recursos do Sistema S**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2803200816.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2008.
- FOLHA DE S. PAULO. **MEC fecha acordo para ampliar vagas**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2207200820.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2008.
- FOLHA DE S. PAULO. **MEC quer tornar o ensino médio obrigatório**, São Paulo, 30 set. 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.): **Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise: “A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol.26, nº92, Campinas: CEDES, out. 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do decreto nº5.154/2004. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

- GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.
- GOERGEN, P. “Educação e valores no mundo contemporâneo”. In: **Revista Educação & Sociedade**, v.26 n.92, Campinas: CEDES, out. 2005.
- GOVERNO DE PERNAMBUCO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: **Programa de Modernização da Gestão Pública**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/programa_de_modernizacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2008.
- GUIMARÃES, Sálua. **Parceria escola pública-empresa privada no Estado de São Paulo**. Buenos Aires, 2003. Dissertação (Mestrado) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- HADDAD, S. **Fala mestra! Fala mestre! É preciso ouvir a voz do professorado**. Boletim Eletrônico do Jornal Brasil de Fato. 18 jun. 2008. Acesso em: 09 jul. 2008.
- HASENBALG, C. “A transição da escola ao mercado de trabalho”. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- IPEA. **Educação, Juventude, Raça/Cor**. Comunicado da Presidência nº 12. PNAD, Primeiras Análises. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>. Acesso em: out. 2008.
- KRAWCZYK, N. R. **O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do ensino médio**. Palestra proferida em Audiência Pública realizada em agosto de 2007, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, por ocasião da elaboração do Plano Decenal do Estado.
- _____. “A escola média: um espaço sem consenso”. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, nº 120, São Paulo: FCCH e Campinas: Autores Associados, nov. 2003.
- _____. “Em busca de uma nova governabilidade na educação”. In: OLIVEIRA, D; ROSAR, M.: **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KUENZER, A. Zeneida: “Políticas de Ensino Médio: continuam os mesmos dilemas”. In: COSTA, A. de Oliveira, MARTINS, A. FRANCO, Ma. L. Puglisi Barbosa (Orgs.). **Uma historia para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Amnablume, 2004.
- LEITE, M. Paula de: **Trabalho e sociedade em Transformação. Mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- LODI, L.; KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: desafios curriculares**. Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis, 4 de setembro de 2008.
- MELO, M. T. Leitão. “Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-254.
- MELUCCI, A: “Juventude, tempo e movimentos sociais”. In: **Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação** São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, maio 1997.

- O ESTADO DE S. PAULO: **Há anos, eu decidi que seria o melhor professor do mundo. Entrevista realizada a Ky Adderley, diretor da escola americana AMP.** São Paulo, 22set. 2008 p. A24.
- O ESTADO DE S. PAULO: **MEC quer ensino de 14 anos obrigatório,** São Paulo, 30 out. 2008.
- OLIVEIRA, R. Portela de; SOUSA, S. Sakia Lian: **Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências.** 2004. Relatório final, mimeo.
- OLIVEIRA, R. **Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação.** Anped. GT Trabalho e Educação. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 03jul. 2008.
- PAIVA, J.; BERENBLUM, A. **Relatório final de avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Rio de Janeiro: UNESCO: MEC/SEB/COGEAM, ALPAC, mar. 2006.
- PINTO, J. Marcelino: "Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial". In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1), Rio de Janeiro, 2004.
- _____. **Considerações sobre o financiamento do ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2008 (mimeo).
- PIRES, V: **Economia da educação: para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS DEL REAL, A. **La educación secundaria: perspectivas de su demanda.** Águascalientes, México, 2000. Tese (Doutorado).
- SAVIANI, Dermeval: **Sobre a Concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SPOSITO, Marília Pontes. A recusa da escola. In: **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.
- _____. "Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil". In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.
- SPOSITO, M; GALVÃO, I. "A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência". In: **Revista Perspectiva.** Florianópolis: Centro de ciências da Educação, n. 2, vol. 22, jul/dez 2004.
- TANGUY, L.: "Competências e integração social na empresa", in: Ropé, F e Tanguy, L. (orgs) *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa,* Campinas: Papirus, 1997.
- TERRA NOTÍCIAS: **MEC quer mudança no ensino médio da zona rural.** Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,012467755-EI8266,00.html>>, 19 fev. 2008. Acesso em: 31 out. 2008.

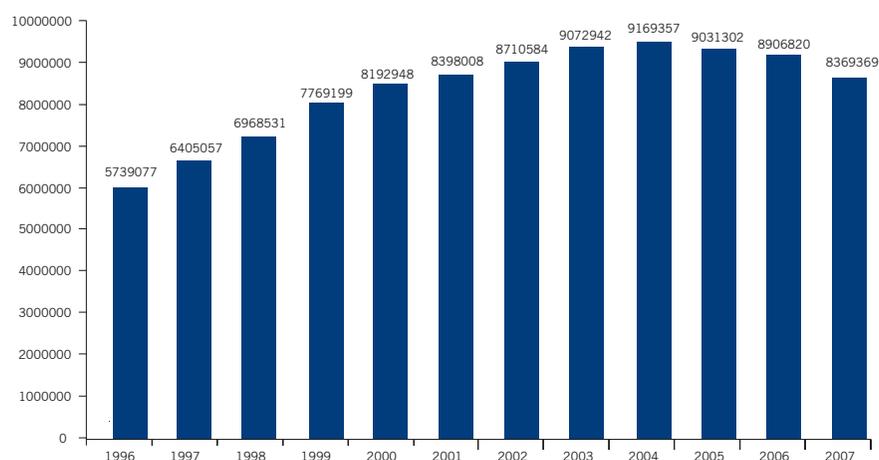
- TIRAMONTI, G. “La escuela em la encrucijada del cambio epocal”. In: **Revista Educação & Sociedade**, v.26, n.92, Campinas: CEDES, out. 2005.
- UOL. **Últimas Notícias. Com “pé atrás”, José Serra assina decreto que cria universidade de ensino a distância.** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/10/09/ult105u7103.jhtm>>. Acesso em: 09 out. 2008.
- VAINI, Solange Salussolia. **Parceria, os perigos da educação (com)partilhada: a influência da iniciativa privada no currículo de escola pública municipal de São Paulo.** São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2003.
- VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação.** Brasília: Plano, 2002.
- ZIBAS, D. M. L. “A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas”. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: ANPED e Autores Associados, n. 28, jan./ fev./ mar./ abril 2005.
- _____. “Uma visão geral do ensino técnico no Brasil. A legislação, as críticas, os impasses e os avanços”. In: **Difusão de idéias**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2007.
- ZIBAS, D., AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (orgs.). **O Ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002.
- ZIBAS, D., KRAWCZYK, N. **Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do ensino médio – Ceará, Paraná, Pernambuco.** São Paulo, dez. 2002. 2º Relatório de pesquisa/Fundação Ford.
- ZIBAS, D; FERRETTI, C; TARTUCE G. Lobo B.P.: “A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais”. In: VITAR, A; ZIBAS, D; FERRETTI, C. TARTUCE, G. (Orgs.). **Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha.** Brasília: OEI, Líber livro e São Paulo: FCCH, 2006.

Anexos

O ensino médio em números²¹

A seguir estão dispostos os principais dados sobre o ensino médio no Brasil.

Gráfico 1 | Evolução das matrículas no ensino médio regular (1996 - 2007). Brasil.

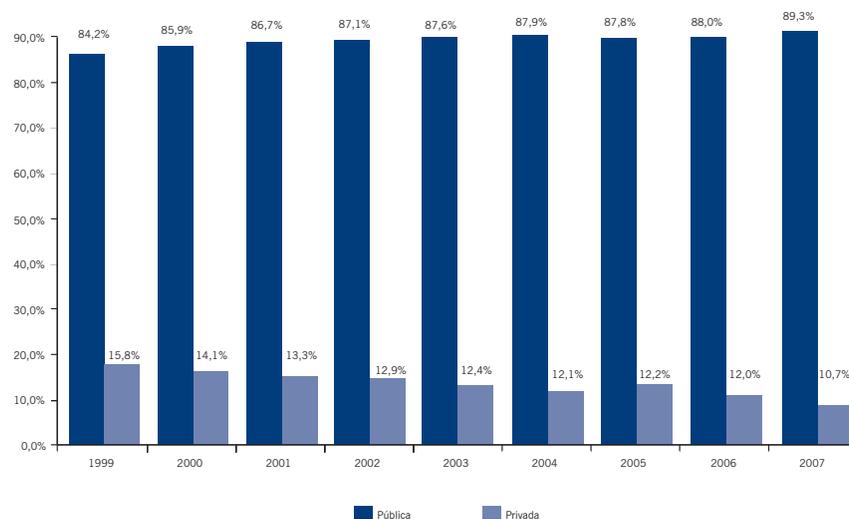


Fonte: MEC/Inep.

Neste gráfico, verifica-se uma expansão vertiginosa do ensino médio ao longo de toda a década de 1990 e dos primeiros anos de 2000. Desde 2004, o número de matrículas vem caindo. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, ou seja, obteve um aumento de 41,7%.

41

Gráfico 2 | Evolução das matrículas segundo dependência administrativa (1999 - 2007). Brasil.

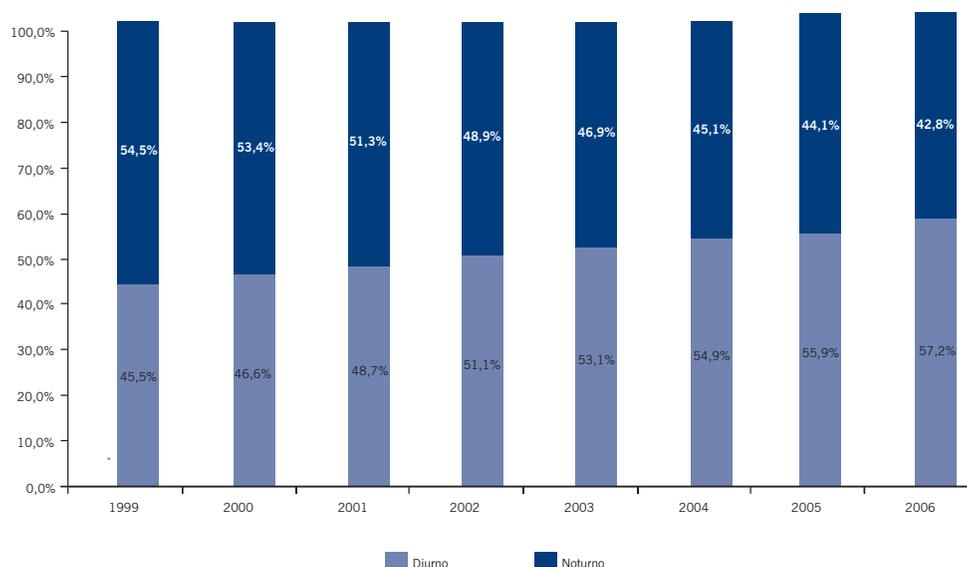


Fonte: MEC/Inep.

²¹ Sistematização elaborada por Maria Carla Corrochano.

As matrículas estão concentradas no ensino público, sendo que entre 1999 e 2007, houve uma importante queda no percentual de alunos na rede de ensino particular.

Gráfico 3 | Evolução das matrículas segundo o turno (1999 - 2007). Brasil.



Fonte: MEC/Inep.

42

Verifica-se, também, que o percentual de alunos matriculados no período noturno vem se reduzindo nos últimos anos.

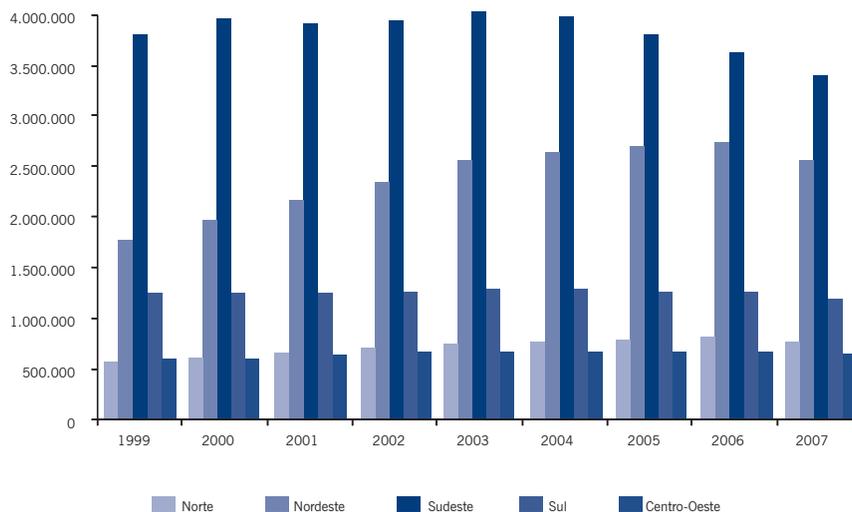
Tabela 1 | Evolução das matrículas segundo a região do País. Brasil e regiões/2006.

Ano	Total Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro - Oeste
1999	7.769.199	6,8%	22,3%	48,3%	15,5%	7,0%
2000	8.192.948	7,0%	23,5%	47,8%	14,7%	7,0%
2001	8.398.008	7,4%	25,2%	46,1%	14,3%	7,0%
2002	8.710.584	7,6%	26,5%	44,7%	14,0%	7,2%
2003	9.072.942	7,8%	27,7%	43,8%	13,8%	6,9%
2004	9.169.357	7,9%	28,4%	43,0%	13,6%	7,1%
2005	9.031.302	8,2%	29,6%	41,7%	13,5%	7,0%
2006	8.906.820	8,5%	30,2%	40,4%	13,6%	7,3%
2007	8.369.369	8,7%	30,2%	40,1%	13,7%	7,3%

Fonte: MEC/ Inep.

Nesta tabela, observa-se que a desigualdade de acesso ao ensino médio entre as regiões do País é marcante, e a concentração de alunos está na região Sudeste.

Gráfico 4 | Evolução das matrículas segundo a região (1999 - 2007). Brasil.



Fonte: MEC/Inep.

Nota-se que nas regiões onde o atendimento é menor (Norte e Centro-Oeste) não houve queda no número de pessoas matriculadas.

Tabela 2 | Distribuição da população jovem, segundo a escolaridade, por faixa etária (em %). Brasil, 2006.

Escolaridade	Faixa etária (em anos)					
	14-15	16-17	18-21	22-24	25-29	14-29
Freqüentam/freqüentaram	99,5	99,5	99,0	98,6	98,0	98,8
Fundamental incompleto	77,2	39,2	25,5	25,8	31,8	35,9
Fundamental completo	0,5	2,6	6,1	6,9	7,7	5,5
Médio incompleto	22,2	55,3	25,4	12,5	9,2	21,8
Médio completo	0,0	1,6	26,6	34,3	31,7	22,8
Superior incompleto	0,0	0,6	13,7	14,4	8,7	8,9
Superior completo	0,0	0,0	0,3	4,3	8,6	3,4
Demais cursos	0,1	0,6	2,5	1,8	2,4	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nunca freqüentaram escola	0,5	0,5	1,0	1,4	2,0	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total geral (em 1.000 pessoas)¹	6.902,9	6.979,5	13.972,4	10.312,8	15.821,3	53.988,8

Fonte: IBGE./ Pnad. Elaboração: Dieese.

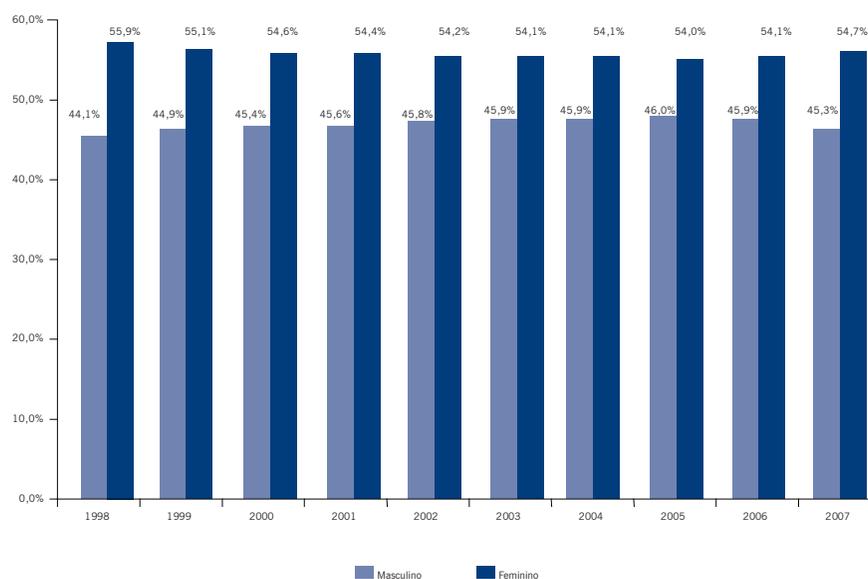
Nota: (1) Essa estimativa inclui as pessoas sem declaração de freqüência à escola e sem declaração de curso que freqüentam ou freqüentaram a escola.

Obs.: No "Fundamental completo", "Médio completo" e "Superior completo" encontram-se jovens que concluíram essas etapas e não prosseguiram vagas para o nível imediatamente superior.

A distorção série-idade representa um grande desafio para o ensino médio: em 2006, na faixa dos 16 e 17 anos, 56,9% dos jovens haviam alcançado o ensino médio, mas 39,2 % deles ainda não haviam concluído o ensino fundamental. Soma-se a isso uma porcentagem extremamente pequena de jovens que na mesma faixa etária haviam completado o fundamental. Também é significativo o número de jovens entre 25 e 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental e o ensino médio.

Mesmo considerando apenas a população em idade adequada para cursar este nível de ensino, os dados da PNAD de 2006 demonstram que o Brasil tinha 10.425 milhões de jovens entre 15 e 17 anos. Destes, apenas 4.973 milhões freqüentavam o ensino médio, enquanto 3.548 milhões permaneciam no ensino fundamental. Considerando esses números, temos ainda aproximadamente 18% (1.904 milhões) dos jovens que deveriam estar estudando, mas estavam fora da escola. Assim, o que esses dados indicam é que a recente expansão das matrículas no ensino médio está distante da universalização, uma vez que a cobertura ainda encontra-se aquém da demanda potencial, além de existirem relevantes distorções série-idade.

Gráfico 5 | Evolução das matrículas segundo o sexo (1998 - 2007). Brasil.



Fonte: MEC/Inep.

As mulheres permanecem em uma situação vantajosa no que diz respeito ao número de matrículas, porém houve uma pequena diminuição da diferença entre o percentual de homens e mulheres matriculados entre os anos de 1998 e 2007: enquanto em 1998 as mulheres estavam 11,8% à frente dos homens, em 2007 essa proporção cai para 9,4%.

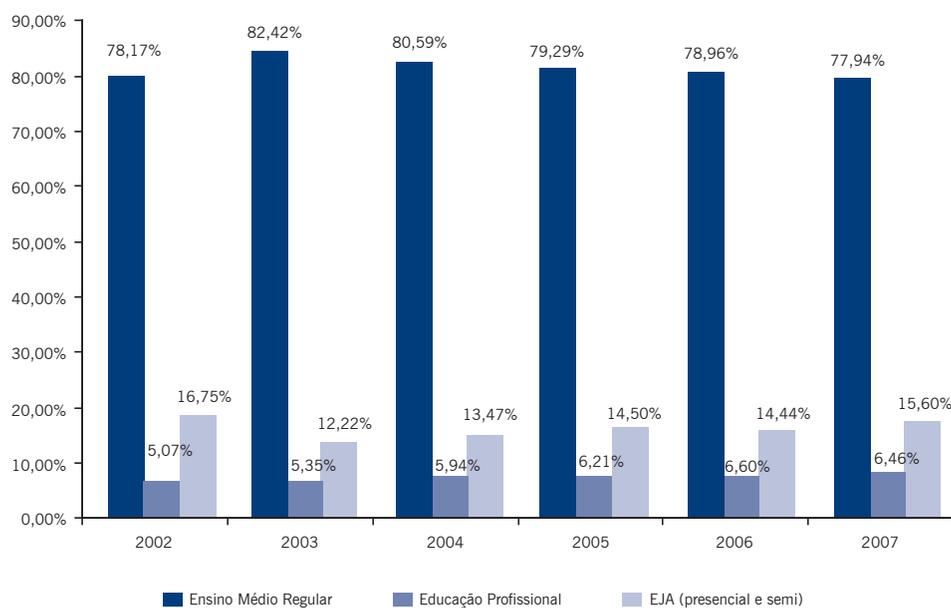
Tabela 3 | Evolução das matrículas (2005-2007) segundo a cor/ raça. Brasil.

Cor/ Raça	2005	2006	2007
Branca	3.132.641	2.982.380	1.368.885
Preta	753.923	656.892	154.689
Parda	3.163.348	3.081.673	1.137.572
Amarela	118.660	84.437	25.373
Indígena	47.376	35.258	17.557
Não declarada	1.815.354	2.066.180	5.665.293
Total	9.031.302	8.906.820	8.369.369

Fonte: MEC/ Inep.

No que se refere à variável cor/ raça, observa-se um maior número de brancos matriculados, muito embora se perceba uma queda desta diferença entre 2005 e 2007.

Gráfico 6 | Evolução das matrículas no ensino médio, segundo a modalidade (2002 - 2007). Brasil.



Fonte: MEC/Inep.

Educação Profissional: a partir de 2005 são consideradas as matrículas nas modalidades de oferta concomitante e subsequente.

Quando se compara o movimento no interior das diferentes modalidades de ensino médio (médio regular, profissional e educação de jovens e adultos), observa-se situações diferenciadas. O gráfico 6 explicita a predominância do ensino médio regular em relação às demais modalidades, sendo possível perceber os baixíssimos percentuais de oferta de educação profissional e de educação de jovens e adultos no País, resultante de políticas educacionais específicas. Ainda assim, é perceptível um pequeno crescimento no número de matrículas na educação profissional, que saltou 1,39 pontos percentuais entre os anos de 2002 e 2007²²; e na educação de jovens e adultos, que depois de uma importante queda entre os anos de 2002 e 2003, aumentou dois pontos percentuais entre 2003 e 2007. Vale observar que, a partir de 2007, há um pequeno número de matrículas em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrados à Educação Profissional de Nível Médio (9.747 jovens) devido à constituição de um novo programa para EJA.

Tabela 4 | Taxa de aprovação no ensino médio (1997-2007). Brasil.

Região	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	76,7	76,4	77,0	75,2	73,2	74,0
Norte	66,7	73,1	73,1	72,7	70,5	69,5
Nordeste	72,3	75,7	76,0	72,7	70,9	71,6
Sudeste	81,0	77,8	79,5	78,1	76,1	76,3
Sul	75,7	75,6	73,7	73,8	72,3	75,9
Centro-Oeste	71,4	73,2	73,3	71,2	71,5	73,0

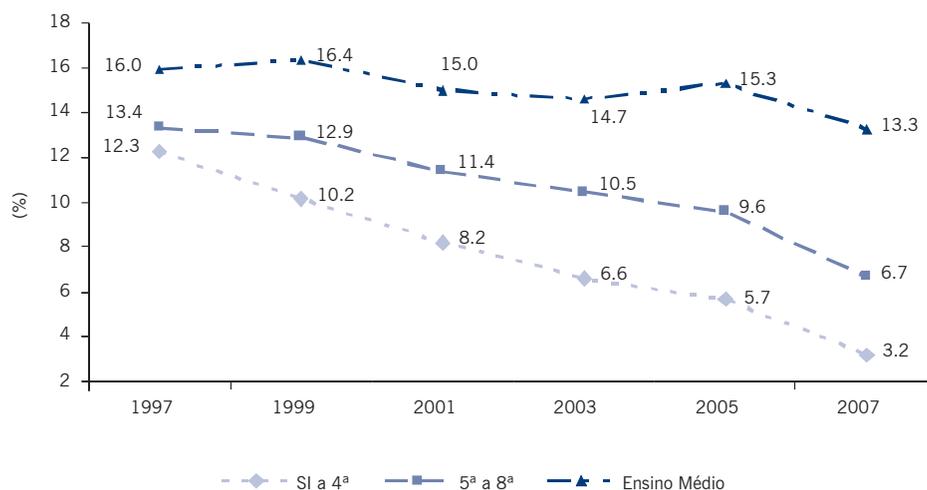
Fonte: INEP/MEC. Elaboração: Inep

46

Outros índices contribuem para dimensionar a questão da qualidade do ensino oferecido, bem como da crise de sentido da escola média para os estudantes, tais como as taxas de aprovação, reprovação e abandono. Análise desses indicadores realizada pelo Inep (2006, 2008) revela que os dados são menos favoráveis no ensino médio em relação ao ensino fundamental. Embora tenha se ampliado um pouco em relação ao ano de 2005, observa-se que a taxa de aprovação não apresenta mudanças muito significativas nos últimos dez anos: entre 1997 e 2007 há uma ligeira queda no percentual de aprovação: 2,3%. Novamente aqui, observam-se importantes diferenças quando considerada a região do País: no ano de 2007, a taxa de aprovação na região Norte girou em torno de 69,5%, seguida por 71,6% no Nordeste. Já na região Sudeste a taxa de aprovação esteve 2,3% acima da taxa nacional: 76,3%.

²² O registro foi realizado a partir de 2002 em função do modo como os dados foram coletados pelo Censo Escolar. Antes de 2002 não fica explícita a contagem da modalidade semipresencial em EJA, sendo essa explicitada apenas a partir deste ano.

Gráfico 7 | Taxa de abandono. Brasil, 2007.



Fonte: MEC/Inep.

As taxas de abandono diminuíram um pouco entre os anos de 1997 e 2007, mas ainda permanecem bastante elevadas, especialmente quando comparadas a outras etapas de ensino. Como se pode verificar no gráfico 7, no ano de 2007, enquanto no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, os índices são de 3,2% e 6,7%, no ensino médio este índice é de 13,3%.

47

Tabela 5 | Taxas de Reprovação. Brasil, 2005.

Abrangência Geográfica	Taxa de Reprovação
Brasil	11.5
Norte	8.7
Nordeste	9
Sudeste	13
Sul	14.5
Centro-Oeste	10.9

Fonte: MEC/Inep.

Também vale registrar que as taxas de reprovação no ensino médio foram mais elevadas nas regiões Sul e Sudeste.

Tabela 6 | Estimativa evolução em termos reais¹ do gasto público direto² por aluno (R\$ de 2005).

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	
2001	1.280	1.205	1.355	1.345
2002	1.259	1.470	1.365	989
2003	1.408	1.383	1.314	1.103
2004	1.477	1.462	1.478	1.011
2005	1.373	1.607	1.530	1.004

Fonte: Inep/MEC.

Notas:

(1) Deflator: IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Ampliado).

(2) Gastos consolidados incluindo Pessoal Ativo, Encargos Sociais do Pessoal Ativo, Outras despesas Correntes, Despesas de Capital e Desenvolvimento do Governo Federal, dos Estados, DF e Municípios.

Por fim, registra-se que dentre os gastos por aluno de diferentes etapas da educação básica, observa-se um menor valor para o ensino médio, como pode se observar na tabela 6.