

CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ENSINO MÉDIO E EQUIDADE:
UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

MARIA CRISTINA CAETANO DIAS

SÃO PAULO
2003

MARIA CRISTINA CAETANO DIAS

**ENSINO MÉDIO E EQÜIDADE:
UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Prof. Dr. Jair Militão da Silva. - Orientador

SÃO PAULO

2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Dias, Maria Cristina Caetano.

Ensino médio e equidade : uma contribuição ao estudo de ensino médio no Brasil. /Maria Cristina Caetano Dias. 2003.

65 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, 2003.

Orientador: Prof. Dr. Jair Militão da Silva.

1. Educação. 2. Projeto pedagógico . 3. Qualidade educacional.

CDU – 37

**ENSINO MÉDIO E EQÜIDADE:
UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Por

MARIA CRISTINA CAETANO DIAS

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof. Jair Militão da Silva, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof^a. Anita Favaro Martelli, Dr^a. -

Membro: Prof^a. Ivanise Monfredini, Dr^a. - Uninove

São Paulo, 23 de maio de 2003

Dedico

Aos meus pais:
Aracy Theodoro Dias
Sérgio Caetano Dias (in memoriam)
Pelo exemplo que me ensinaram a enfrentar a vida.

AGRADEÇO

Ao Prof. Dr. Jair Militão da Silva na condução, reflexão de dados e informações para esse trabalho, pela sua imensurável tolerância e paciência.

Aos professores do Mestrado em Educação do Centro Universitário "Nove de Julho" que no caminho, até então por mim percorrido, incentivaram-me com críticas no exercício nada fácil da análise das mesmas.

Aos amigos que, por inúmeras vezes não se negaram a dar-me audiência total quanto ao assunto desse trabalho.

À instituição Centro Universitário "Nove de Julho" pela oportunidade e condições de concretização deste trabalho.

Evidentemente, a Deus, pelas condições que tive até aqui de buscar corresponder ao privilégio de, com a escola tentar colaborar, contribuir para a mudança do quadro de exclusão para muitos e inclusão para poucos, mesmo porque nessa última me encontro e, portanto, responsável também sou por tal patrocínio.

RESUMO

Este trabalho objetivou examinar o tema do Ensino Médio e Equidade na atual educação brasileira com ênfase na de São Paulo. Teve como pressuposto que uma sociedade democrática deve oferecer aos seus integrantes igualdade de oportunidades, de modo especial no que se refere à Educação Básica. Examinou a história do Ensino Médio no Brasil, o discurso oficial dos dirigentes governamentais e as propostas de efetivação existentes. Nessa pesquisa constatou-se que há um discurso amplamente favorável à extensão do Ensino Médio a um maior número de alunos. As propostas carecem, contudo, de um maior esforço para concretização.

Palvra-chave: Ensino médio. Educação brasileira

ABSTRACT

This work intended to examine the High School teaching and equity theme in the present Brazilian education with emphasis in São Paulo's education. It presupposed that a democratic society must offer equality of opportunities to its members, mostly concerning the Fundamental Education. It examined the High School history in Brazil, the governmental leaders' official discourse and the existing effectiveness proposals. In this research, it was verified that there is a widely favorable discourse to the extension of the High School teaching to a larger number of students. However, the proposals need a greater effort to their realization.

Keys-work: Medio education. Brazilian education

A escola

*“Escola é...
o lugar onde se faz amigo não se
trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente, gente
que trabalha, que estuda, que se
alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente, o Coordenador é
gente, o professor é gente, o aluno
é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor na
medida em que cada um se
comporte como colega, amigo,
irmão.
Nada de ‘ilha cercada de gente por
todos os lados’.
Nada de conviver com as pessoas e
depois descobrir que não tem
amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de
amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se
‘amarrar nela’!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se,
ser feliz.”*



Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	13
CAPÍTULO II	
DISCURSO OFICIAL PRESENTE NA LEGISLAÇÃO	
FUNÇÃO SOCIAL PRESENTE NO DISCURSO	25
CAPÍTULO III	
PROPOSTAS DE CONCRETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO (LEIS FEDERAIS 5692/71 E 9394/96)	31
CAPÍTULO IV	
DISCURSO E PROPOSTAS: ALGUMAS COMPARAÇÕES	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem caráter bibliográfico e documental.

Trata-se de algumas comparações entre o discurso oficial sobre a função social do Ensino Médio envolvendo documentos oficiais, informações estatísticas e fontes teóricas com base em alguns autores considerados referenciais para qualquer tentativa de entendimento da educação no Brasil como: Rosely Fichmann, Paulo Freire, Pedro Demo, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, Anísio Teixeira, entre outros.

As fontes bibliográficas e documentais foram selecionadas entre teses, livros, material do Ministério da Educação, registros estatísticos do Governo Federal e estadual. O levantamento bibliográfico focalizou boa parte de produções teóricas que priorizam a análise das instituições de Ensino Médio no Estado de São Paulo, não só em relação à qualidade que elas oferecem, mas também à sua busca constante da relação educação/trabalho, como questões interdependentes.

A escola em todo mundo, representa o saber, a cultura, o caminho para o ingresso na sociedade, no mercado de trabalho, com possibilidade de manutenção ou ascensão social. Dessa forma o Ensino Médio deve representar o esteio para que esse quadro se consolide. O papel da escola é o de oferecer a todos os alunos condições de exercer plenamente a cidadania, por meio de uma educação de qualidade. Não se trata apenas de ensinar a ler, a escrever a contar, muito embora tudo isso seja importante no Ensino Fundamental e sua transição para o Ensino Médio.

A sala de aula e a escola, no Ensino Médio, principalmente, devem ser espaço de troca de experiências, onde momentos de vida do educando, suas observações e avaliações dos acontecimentos sociais que o cercam, suas percepções dos fenômenos da natureza sejam levados em conta.

A escola, enquanto instituição social, é responsável pela formação do cidadão, dando oportunidades de desenvolvimento das competências necessárias à construções do

conhecimento e à preparação para o mercado de trabalho. Para o desenvolvimento efetivo dessa responsabilidade, conta com o respaldo da Lei, que deve orientar e regulamentar.

O Ensino Médio é imprescindível não só por ser elo entre o Fundamental e o Superior, mas porque:

- é fundamental para a profissionalização, para o trabalho;
- é importante que reflita qualidade nas formas de pensar o aluno;
- deve e precisa fazer o aluno pensar;
- deve corresponder à realidade educacional;
- deve ser espelho da realidade nacional e estar vinculado à realidade educacional.

Muito embora tenha cursado segundo grau profissionalizante, esta pesquisadora logo percebeu possuir um impulso para procurar entender a educação em seus campos diversos, já que pode testemunhar que as inúmeras mudanças no papel da escola refletem não só no âmbito social, como também, ocorrem a partir dele.

Graduou-se em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1980. Logo após, em 1981, iniciou curso de Pós-Graduação, *Stricto-Sensu*, em História. Todos os créditos foram concluídos até em 1982, o que dá a categoria de Aperfeiçoamento em História.

Atuou no Magistério nos níveis Fundamental e Médio desde 1982, ministrando as disciplinas de História, Geografia e Inglês. Contudo, desde 1992, concomitantemente, vem atuando no Nível Superior, em disciplinas ligadas à área da Educação.

Em 1997, veio a oportunidade de ingressar no curso de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, no Centro Universitário “Nove de Julho”.

Nas disciplinas ministradas durante o curso, adotou-se uma metodologia fundamentada em seminários, debates e discussões com base bibliográfica relevante, no intuito de promover a interação e o exercício por parte dos mestrandos.

Na disciplina de Metodologia do Ensino e Pesquisa, a discussão a respeito do conhecimento científico embasou-se na perspectiva da Filosofia da Ciências e nos procedimentos teórico-metodológicos.

Na disciplina Estado, Educação e Novas Tecnologias, em um contexto crescente, fez-se necessária a inserção de novas tecnologias de trabalho, constatando-se suas implicações diretas no setor educacional. Tendo como pano de fundo o cenário da pós-modernidade, o curso apresentou, analisou e discutiu as reformulações do pensamento questionadoras na área da educação e suas várias interfaces com outros campos do conhecimento.

Como exigência parcial da avaliação da disciplina foi apresentado um seminário sobre os “Quatro Pilares da Educação”.

“Quatro Pilares da Educação” para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o título ‘Educação, um tesouro a descobrir’, quanto à organização necessária à educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais que o educando compõe os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir instrumentos para a compreensão); aprender a fazer (poder agir sobre o meio envolvente); aprender a viver em comum (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e, finalmente aprender a ser (via essencial que integra três precedentes)”.(UNESCO)

No ensejo de inserir-se no debate acadêmico, sem contudo fugir da prática docente em sala de aula – seu *locus vivendi*- participou das atividades programadas que foram propostas, procurando trazer sua experiência profissional para o Programa.

Nos últimos anos, a experiência profissional levou-a a iniciar um questionamento sobre a função social da escola no Ensino Médio, no qual está concentrado seu tempo de trabalho no magistério.

Percebeu que a discrepância entre o discurso das instituições em afirmar estar capacitando o educando para o mercado de trabalho e a prática; isto porque, claramente, há

uma preocupação muito grande em não perder clientela, o que a identifica como empresa apenas direcionada a lucro.

Em relação à escola pública é inevitável a análise que o Estado, como provedor e tutor de toda sociedade civil, necessita dar demonstrações de suprir condições essenciais. Porém, como gestor, seu discurso tem reflexo duplo: diz prover, tutelar, mas os reflexos são visíveis a uma elite. Dessa forma, o estudo da função social do Ensino Médio, correlacionando o discurso e as propostas, poderá contribuir para uma melhor compreensão da ação necessária do docente que a ele se dedica.

A apresentação dos resultados do presente estudo estão assim organizados:

- introdução, com o objetivo de apresentar ao leitor as motivações e os procedimentos da pesquisadora com relação ao tema examinado:
- capítulo I, no qual se fez um breve histórico do Ensino Médio no Brasil;
- capítulo II, onde se apresenta a necessidade de uma revisão político-pedagógica da escola no real preparo do educando para a vida social e produtiva como cidadão.
- capítulo III, examina-se as propostas de concretização no Estado de São Paulo.
- capítulo IV, estão presentes os dados obtidos e as reflexões realizadas que permitem considerar que só assim estaremos diante de uma política pública que tenha como objetivo a implantação de uma real equidade.
- Nas considerações finais preocupou-se realizar um balanço entre os propósitos iniciais e os resultados obtidos com a pesquisa efetuada.

CAPÍTULO I : BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

“Daí que à linguagem da possibilidade, que comporta a utopia como sonho possível, prefiram o discurso neoliberal, pragmático, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se dessem de outra maneira”.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, 1992, p-90-91)

O Que se quer do Ensino Médio

Este capítulo pretende tratar da função social do Ensino Médio no Brasil, nos últimos oito anos, sob a perspectiva do acesso e permanência.

Em princípio, na tentativa de uma retrospectiva histórica do ensino médio no Brasil, é necessário fazer a seguinte divisão:¹

- Colônia: de 1500 a 1822;
- Império: de 1822 a 1889;
- Primeira República: de 1889 a 1930;
- Revolução de 1930: de 1930 a 1937;
- Estado Novo: de 1937 a 1945;
- República Populista: de 1945 a 1964;
- Ditadura Militar: de 1964 a 1985;
- Transição: de 1985 a ...

¹ -PILETTI, Claudino / PILETTI, Nelson – História da Educação- 6º edição – Editora Ática, 1997

Colônia: de 1500 a 1822;

Período com a educação mantida pela Companhia de Jesus que estabelecia a criação - sob seu controle - de três cursos: Letras, Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário.

Havia ainda a opção de se somar os cursos de Teologia e Ciências Sagradas para nível superior, porém, destinada, principalmente, à formação de sacerdotes.

Aos jovens que, após estes cursos, pretendessem continuar os estudos, só havia opções na Europa: a Universidade de Coimbra (Portugal), a mais famosa nos campos da ciência teológica e jurídica; e a Montpellier (França), onde o curso mais procurado era o de medicina.

Em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas do Brasil e, assim, por consequência, o fim de dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de vinte e cinco escolas de ler e escrever. Em lugar destes, houve o que se chamou de aulas régias sem ordenação...

Império: de 1822 a 1889;

No Brasil do início do século XIX, principalmente com a vinda da Família Real Portuguesa, as ciências humanas receberam significativo desenvolvimento e incentivo.

Quanto ao ensino secundário, o período colonial delegou ao império uma série de aulas consideradas avulsas e dispersas, isto é, com acesso apenas à elite. Sua principal função era preparar os estudantes ao ingresso nos cursos superiores, em escolas isoladas de formação profissional .

Cabe aqui ressaltar o aspecto quantitativo:

- ◆- em 1864, a soma de matrículas em estabelecimentos públicos e privados de ensino secundário era de 8.600 alunos, contudo, deste número, 826 foram inscritos nas Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo; 116 matriculados nas escolas técnicas;

- ◆- em 1867, 107.483 alunos matriculados nas escolas primárias de todo o país, correspondendo a cerca de 10% das crianças em idade de receber instrução primária;

- ◆- em 1870, de 10.911 estudantes do ensino secundário, 2.769 estavam inscritos em escolas oficiais e, 8.142 em estabelecimentos particulares;

No fim do império, de cerca de 14 milhões de habitantes, aproximadamente 250 mil estavam matriculados nas escolas primárias.

Ressalta-se também, o aspecto qualitativo:

- ◆- primário - era ministrado por professores leigos, já que não havia escolas normais para a preparação daqueles que se destinassem ao magistério;
- ◆- secundário - a predominância era de cursos avulsos, de frequência livre, sem uma organização hierárquica das matérias e das séries, com ênfase nas matérias de Humanidades;
- ◆- superior - com acesso reduzido a umas poucas escolas isoladas destinadas à formação de profissionais liberais, especialmente no campo do direito.

O período do final do império, não dispunha de sistema integrado de ensino: o primário não tinha relação com o secundário; para cursar este último, o aluno não precisava ter concluído o primário; quanto ao secundário, freqüentavam alguns privilegiados, nem chegava a se constituir num curso seriado, ordenado; era formado por matérias avulsas, orientadas para os exames de ingresso aos cursos superiores; não se exigia a conclusão do secundário para iniciar estudos de nível superior.

Não havia, nessa época, Universidade no Brasil, apenas escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro.

Primeira República: de 1889 a 1930;

O período da Primeira República; as reformas federais da educação, mais uma vez refletiam acesso apenas à elite.

Durante a primeira república, o ensino secundário foi de luta entre o regime regular e o regime de parcelados, o primeiro regulamentado por decretos do Poder Executivo, baixados

com autorização do Legislativo, e o segundo sempre protelado por leis do Legislativo, geralmente atendendo a interesses particulares, que pretendiam facilitar o acesso aos cursos superiores.

O controle estava nas mãos do Governo Federal, que, também regulamentava o ingresso nos cursos superiores, levando os estabelecimentos de ensino secundário a procurarem adaptar seus cursos a tais exigências.

Os estabelecimentos estaduais e particulares, que seguissem as normas federais seriam equiparados ao Colégio Pedro II, isto é, aqueles que neles se formassem teriam os mesmos direitos que os formados pelo Pedro II, com o direito de ingressar em curso superiores sem prestar novos exames.

Assim, as principais reformas a que foram submetidos o ensino secundário e superior durante a primeira república foram promovidas pelo Poder Executivo mediante expressa autorização do Legislativo.

O objetivo do ensino secundário era o de preparar para o ingresso ao superior e, uma vez mais, elitista.

Revolução de 1930: de 1930 a 1937;

A partir da Constituição de 1934, o Governo Federal assumiu novas atribuições educacionais:

1 – A função de integração e de planejamento global da educação brasileira passou a ser competência da União: *“fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”* (art.150 da Constituição Federal);

2 – A função normativa para todo o território nacional e para todos os níveis. O Artigo 5º estabeleceu: *“Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional”*;

3 – A função supletiva de estímulo e assistência técnica, onde houvesse deficiência de iniciativa ou de recursos (art. 150 da Constituição Federal);

4 – A função de controle, supervisão e fiscalização do cumprimento das normas federais.

Para não fugir à tradição, o ensino era para as elites e, depois, para o resto. O ensino secundário, reformado por Decreto número 19890, de 18/04/1931, tinha como objetivos, dupla finalidade: a formação geral e preparação para o ensino superior.

Quanto à estrutura, era dividida em dois graus: com a duração total de sete anos: instituição de um curso fundamental de cinco anos, seguido de um curso complementar ou pré-universitário de dois anos; o de cinco anos era comum a todos e pretendia oferecer sólida formação geral, enquanto que na estrutura o intuito era de adaptar candidatos aos cursos superiores.

Estado Novo: de 1937 a 1945;

O ensino secundário, novamente, foi modificado por Decreto Lei nº 4.244, de 09/04/1942, destinado às elites dirigentes, observando-se um incremento da carga horária de Humanidades, em especial do latim, e a introdução, entre outras matérias, de História e Geografia do Brasil, talvez visando ao desenvolvimento da chamada “consciência patriótica”.

República Populista: de 1945 a 1964;

A prática democrática foi esperada a partir do Estado Novo, período considerado de certo desenvolvimento dos movimentos democráticos. Esperavam-se eleições diretas para todos os níveis, de vereador a Presidente da República. Contudo, este período foi de democracia limitada: analfabetos não podiam votar e as desigualdades na distribuição de renda e da propriedade da terra tornavam praticamente impossível a participação da população de baixa renda. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei número 4.024/61 - foi a primeira a estabelecer todos os graus e modalidades do ensino. Suas características principais:

“...os objetivos do ensino eram inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; quanto à estrutura: o pré-primário abrangia a faixa de idade até 7 anos; o primário tinha a duração de 4 anos; o ensino médio estava dividido em duas etapas: o ginásial com duração de 4 anos e, o colegial, com 3 anos - ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário, técnico - industrial, agrícola e comercial e normal); o superior, abrangia graduação e pós-graduação; os conteúdos curriculares eram diversificados, com matérias obrigatórias”.(LDB, Lei n°.4.024/61)

Ditadura Militar: de 1964 a 1985;

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

Com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971, o Governo tornou o segundo grau obrigatoriamente profissional, procurando, com isso, desviar os alunos das escolas superiores, através de um diploma técnico. Esta situação só foi modificada em 1982, permitindo-se aos estabelecimentos a liberdade para oferecerem ou não habilitações profissionais.

A Reforma do Ensino Fundamental I e II

Uma das críticas mais constantes ao ensino brasileiro refere-se à sua falta de continuidade. O exame de admissão ao ginásio representava, até final da década de 60, um sério obstáculo que impedia muitos alunos de continuarem os estudos.

EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO PRIMÁRIO

<i>Anos</i>	<i>População</i>	<i>Matrículas</i>	<i>Matr./pop. (5)</i>
1940	41.236.315	3.068.269	7,4
1950	51.944.397	4.366.792	8,4
1960	70.119.071	7.458.002	10,6
1970	94.501.554	13.906.484	14,7
1980	119.070.865	22.148.809 *	18,6
1985	135.364.396	24.769.736 *	18,3

- Matrículas correspondentes às oito séries do 1º grau.

Fontes: ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil, 1930-1973*. 2º ed. Petrópolis, Vozes, 1980. P.64. (Dados de 1920 a 1970)
IBGE.(Dados de 1980)

EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO

<i>Anos</i>	<i>População</i>	<i>Matrículas</i>	<i>Matr./pop. (5)</i>
1940	41.236.315	260.202	0.63
1950	51.944.397	477.434	0.91
1960	70.119.071	1.177.427	1.68
1970	94.501.554	4.989.776	5.28
1980	119.070.865	2.823.544 *	2.37
1985	135.364.396	3.016.138 *	2.23

* Correspondentes ao 2º grau, o que explica sua redução.

Fontes: ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil, 1930-1973*. 2º ed. Petrópolis, Vozes, 1980. P.64. (Dados de 1920 a 1970)

IBGE. (Dados de 1980)

TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL

Grau	Série	Geração 1967-78			Geração 1978-89		
		Ano	Alunos	%	Ano	Alunos	%
1º	1º	1967	5.408.429	100,0	1978	6.502.323	100,0
	2º	1968	2.456.733	45,4	1979	3.597.460	55,3
	3º	1969	1.984.679	36,7	1980	3.005.227	46,2
	4º	1970	1.590.311	29,4	1981	2.417.984	37,2
	5º	1971	1.771.510	32,8	1982	2.503.902	38,5
	6º	1972	1.152.601	21,3	1983	1.886.347	29,0
	7º	1973	954.529	17,6	1984	1.510.988	23,2
	8º	1974	868.002	16,0	1985	1.190.912	18,3
2º	1º	1975	885.349	16,4	1986	1.388.911	21,4
	2º	1976	687.226	12,7	1987	973.458	15,0
	3º	1977	571.746	10,6	1988	767.983	11,8
3º	1º	1978	401.977	7,4	1989	382.221	5,9

Fonte: -MEC/SAG/CPS/ Coordenação de Informações para o Planejamento: 2001

(SEC – Secretaria dos Estados da Educação)

-ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil, 1930-1973*. 2º ed. Petrópolis, Vozes, 1980. P.64. (Dados de 1920 a 1970)

Considerando-se dados referentes ao final da década de 70 pode-se observar que apesar do avanço que os números nos mostram, ainda continuamos com sérios problemas na área da educação brasileira.

Transição: de 1985 a ...

Quem esperava mudanças radicais com a posse do primeiro presidente civil, após vinte e um anos de governos militares, em 15/03/1985, desiluiu-se amargamente. Milhões de pessoas foram às ruas reclamar por eleições diretas para presidente da República, e esta manifestação foi praticamente desconhecida pelas elites políticas, que escolheram, via Colégio Eleitoral, o presidente que teria o encargo de fazer a chamada transição para a democracia.

Instalada em 01/02/1987, a Assembléia Nacional Constituinte provocou articulação intensa de entidades representativas dos diversos setores sociais, todos interessados em fazer prevalecer suas propostas no novo texto constitucional.

No campo educacional também foram intensos os debates; todavia, uma vez mais colocaram-se em lados opostos os privatistas - que reivindicavam, dentre outras coisas, verbas públicas para a escola particular - e os defensores da escola pública e gratuita para todos, em todos os níveis, Estes últimos formaram o Fórum da Educação na Constituinte, que reuniu as seguintes entidades:

- ◆- ANDE - Associação Nacional de Educação;
- ◆- ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior;
- ◆- ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação;
- ◆- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;
- ◆- CPB - Confederação de Professores do Brasil;
- ◆- CGT - Central Geral dos Trabalhadores;
- ◆- CUT - Central Única dos Trabalhadores;
- ◆- FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras;
- ◆- OAB - Ordem dos Advogados do Brasil;
- ◆- SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;
- ◆- SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas;
- ◆- UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas;

- ◆- UNE - União Nacional dos Estudantes.

Em 02/04/1987, o fórum divulgou o Manifesto à Nação.

Este manifesto trazia, em resumo as seguintes reivindicações:

- ◆- Educação como direito de todo cidadão;
- ◆- Governo Federal com investimento em educação de, não menos que 13% da receita tributária;
- ◆- Governo Estadual com 25% da receita tributária para a educação e, isto como manutenção (Federal e Estadual) e desenvolvimento do ensino público e gratuito;
- ◆- Verba pública: veiculada para escolas públicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal pelos Estados, Distrito Federal e Municípios;
- ◆- Democratização da escola em todos os níveis assegurada quanto ao acesso, permanência e gestão.

A Constituição, em seu artigo de número 214, quanto ao Plano Nacional da Educação, remete à lei complementar para a formulação de “Plano”, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

“ I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País”.

A superação dos problemas educacionais passa por uma atenção especial a:

- ◆- Conteúdos = reais e dinâmicos, permitindo a redescoberta e a reconstrução por parte do aluno;
- ◆- Métodos = ativos, promovendo a cooperação e a solidariedade;
- ◆- Recursos = atuais e abrangentes, abrindo novas possibilidades.

Cabe ao Poder Público, como gestor das políticas educacionais, universalizar o atendimento do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor.

Sem dúvida alguma, a Lei de Diretrizes e Bases atual, em seu Art. 23 e seus dois parágrafos, dá liberdade à escola de se organizar conforme sua forma de perceber o alunado e o ritmo de aprendizagem que apresenta. Estimula a busca e a originalidade, dando pistas concretas ao desenvolvimento de habilidades e competências. Ao abrir o leque para a reorganização dos tempos escolares, obriga o estudo e o paralelo entre o que se faz ou já se fez e propõe uma nova forma de articulação entre os níveis: ciclo ou série?

O tempo deve estar a serviço dos alunos e o planejamento voltado para as reais necessidades de cada um. Por isso, preocupada com a qualidade da educação, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 amplia as possibilidades de atuação das escolas, permitindo-lhes sanar dificuldades e resultados negativos.

O que se pretende é o real aprendizado, é a qualidade no aprender, portanto, haverá momentos em que a série e/ou a idade das crianças não serão fatores impeditivos para a realização de determinadas atividades que exijam reagrupamentos diferenciados. A competência é um fator de grande importância, mas causa insegurança e exige clareza ao se optar por ele — não é fator de discriminação e, sim, de evolução.

Outro recurso favorável constante da atual Lei de Diretrizes e Bases é a reclassificação: toda experiência e toda competência devem ser aproveitadas para o avanço no tempo escolar. Com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases, em 20/12/96 com o número 9394/96, a instituição escolar vem passando por uma gama de transformações, visando a sua atualização e adequação às novas demandas da sociedade. Conhecer o texto da lei, para seguir suas orientações e exigências, é de fundamental importância para a escola que, pretende atender às necessidades de sua clientela.

O Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), elaborado em decorrência de compromissos na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, convocada pela UNESCO, com participação do Banco Mundial, realizada em Jolimten, na Tailândia, em 1990: reconhece a educação como instrumento de promoção de valores universais de

qualidade dos recursos humanos e do respeito à diversidade cultural. contém as diretrizes assumidas em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Cabe apresentar as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei número 9394/96:

- ◆- a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- ◆- a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

“[...] O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei:

Art. 35

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração de três anos, terá como finalidade:

- I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- III – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina [...] “.

Todavia, entre as propostas e a realidade concreta há ainda um longo caminho a ser percorrido.

Os dados obtidos permitem perceber que o Ensino Médio, no Brasil, ao longo de sua história, apresentou-se como heterogêneo, elitista e pouco preparatório para o Ensino Superior.

CAPÍTULO II : DISCURSO OFICIAL PRESENTE NA LEGISLAÇÃO FUNÇÃO SOCIAL PRESENTE NO DISCURSO

“Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórica-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (...) Não há mudanças sem sonho como não há sonho sem mudança...”

A compreensão da história como possibilidade e não determinismo (...) seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.”

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, 1992, p.91-92)

As políticas de educação para o período 1999/2002 propõem a progressiva expansão do atendimento no nível do Ensino Médio, embora haja clareza que a universalização, parte da dívida social que o país acumulou ao longo dos anos para com os que vivem do trabalho, exige esforço de mais de uma gestão. Para tanto, metas quantitativas devem ser definidas a cada ano, relativas à ampliação da oferta de vagas para cada Região, considerando suas demandas e especificidades. Essa definição não poderá deixar de considerar a crise fiscal que o Estado atravessa, mediante os problemas com a arrecadação nos níveis estadual e nacional, decorrentes dos processos de mundialização do capital e da reestruturação produtiva, que progressivamente têm corroído os fundos públicos.

É preciso levar em conta, também, que a melhoria dos índices de atendimento da população de 15 a 19 anos não depende apenas da expansão de vagas mas da diminuição da evasão e da repetência.

A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade de ensino: em equipamentos, em ampliação do espaço físico, na qualificação permanente dos professores. Entretanto, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político-pedagógica da escola, tendo em vista as demandas de educação do jovem e da sociedade, diante da nova realidade da vida social e produtiva.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, ao definir que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, determina que, independentemente da forma como este (Ensino Médio) se organize, deverá propiciar a todos a formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas. Para tanto, todos os currículos deverão contemplar:

- “♦- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;
- ♦- as habilidades tecnológicas básicas;
- ♦- as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história”. (KUENZER,1997).

Deve ser considerado, contudo, o que já se observou anteriormente com respeito aos conceitos de diferença e desigualdade, para que, em nome da unidade de orientação, não se obscureçam as diferenças de classe, que determinam diferentes tratamentos quanto ao conteúdo e ao método, uma vez que os menos favorecidos necessitam de mais numerosas e diversificadas mediações para se apropriar em conhecimentos, em virtude de suas experiências de classe.

Uma vez que, o desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade, somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, as propostas governamentais determinam a necessidade da oferta de programas diversificados, estimulando a criação de diferentes alternativas, desde que se observem a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais.

Assim sendo, cabe a cada escola a elaboração do projeto político-pedagógico, a partir de um amplo e profundo processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas, o que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores. Esse processo deverá contemplar as características da Região, as demandas da comunidade onde se insere a escola, as características e necessidades do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito aos recursos humanos, equipamentos, espaço físico e

possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de qualidade.

É importante compreender que, a parte diversificada, busca atender às diferenças e desigualdades. Como determina a Resolução n.3/1998-Conselho Nacional de Educação no Artigo 11, inciso 2, ela deverá ser “*organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização, complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento ou outras formas de integração*”. Sem dúvida, essa concepção é um grande estímulo à inovação e à criatividade, no que diz respeito à proposição de novas alternativas de desenvolvimento do currículo que explorem as parcerias e os recursos disponíveis na comunidade, por meio de projetos que atravessem os muros escolares e que abram inclusive a possibilidade de diferentes opções aos alunos. Acima de tudo, deve orientar-se pelo pressuposto de que, para os que vivem do trabalho, a escola é o espaço privilegiado para o estabelecimento de relações significativas com todas as áreas do conhecimento de modo a preparar o aluno para assumir-se também como sujeito de sua história e da história da humanidade, compreendendo o papel revolucionário da ciência para a destruição das condições geradoras de exclusão, as quais, frutos da práxis humana, só por meio dela serão superadas.

A integração base comum, parte diversificada como totalidade, trabalha as articulações entre teoria e prática, entre geral e específico, entre escola, cultura e trabalho. A diversidade não é compreendida como fragmentação ou dualidade, mas exatamente como superação dessa característica que tem acompanhado a constituição do Ensino Médio ao longo da história, e é responsável por atribuir a uns o conhecimento da ciência e a outros, o do trabalho.

“A conjugação entre diversidade e autonomia deverá estimular identidades escolares mais liberais da padronização burocrática que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores” (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO, CONSELHO NACIONAL DE ENSINO, 1998).

Autonomia, contudo, não significa desresponsabilização do Estado para com financiamento da educação; ao contrário, deve expressar o acordo coletivista firmado entre as diferentes esferas do Poder Público e a escola, tendo em vista o atendimento das metas previamente estabelecidas e periodicamente revistas. Se, nesse acordo, compete à escola a

responsabilidade de propor e executar um projeto político-pedagógico que avance, mas tenha os pés no chão, cabe ao poder público criar condições para a sua viabilização, sem comprometer a qualidade e o caráter público da educação nos estabelecimentos oficiais.

Se a finalidade do ensino fundamental é desenvolver o domínio das diferentes linguagens e demais conhecimentos básicos de caráter elementar necessários à vida individual e social, é preciso considerar que ao Ensino Médio cabe desenvolver a autonomia de trabalho intelectual e de escolhas éticas, por meio de conteúdos e atividades que privilegiem menos a memorização de conceitos e mais a capacidade de localizar informações a partir de uma necessidade ou problema, compreendê-las, e organizá-las de modo a produzir respostas. Ou seja, levar ao domínio do método científico e da capacidade de julgamento. Conforme explica Gramsci (1978), o jovem estudará antes em laboratórios, bibliotecas ou outros espaços, de modo a estabelecer uma relação ativa e profícua com o conhecimento.

Por outro lado, com relação ao anacronismo e à inadequação dos atuais programas do Ensino Médio, eternizados pelos livros didáticos, é importante considerar as palavras de Mello, relatora, na Resolução n.3/1998, reforçando o que já é consenso nas avaliações feitas pela própria sociedade sobre o seu caráter academicista e, portanto, desvinculado da concretude da vida social e produtiva, ao abordar os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, os dois conceitos que norteiam a doutrina curricular proposta naquele documento, explica a relatora:

Contextualizar significa admitir que a ação de conhecer envolve uma relação entre sujeito e objeto. Como o conhecimento escolar é apenas reproduzido a partir da situação original que o produziu, a escola vale-se do recurso da transposição didática. Através da contextualização, a transposição didática pode estimular o aluno a desenvolver uma relação ativa com o conhecimento, de modo a provocar aprendizagens significativas, a partir do estabelecimento das conexões entre o que deve ser conhecido e as experiências da vida pessoal, social e produtiva, ou seja, o seu cotidiano.

Uma das críticas que Mello recupera para reforçar o seu argumento é a incapacidade do jovem de estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos no Ensino Médio, suas experiências cotidianas e as relações sociais. Cita vários exemplos, que vão desde a química presente nos alimentos e produtos de higiene à física presente na telefonia celular ou à matemática presente na inflação.

A Lei de Diretrizes e Bases atual sobre o Ensino Médio, apoiando-se nas pesquisas sobre as relações entre a educação e trabalho que servem de fundamento teórico para as concepções apresentadas neste trabalho, já propõe a superação da visão enciclopedista e academicista dos currículos, cuja finalidade tem sido exclusivamente propedêutica.

Dessa forma, o trabalho compreendido como práxis humana e como práxis produtiva é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. Ele é, portanto, o eixo sobre o qual será construída a proposta político-pedagógica, que deve integrar trabalho, ciência e cultura por meio de criteriosa seleção de conteúdos e de seu tratamento metodológico.

Do ponto de vista metodológico, é de fundamental importância para a escola que a relação entre o homem e o conhecimento se dê através da mediação da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática. Uma das grandes contribuições das teorias sociointeracionistas reside em apontar a interação que existe entre as linguagens, a constituição de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas.

Segundo Vygotsky (1989), a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, ou seja, em instrumentos aptos para representar a realidade.

“As linguagens, estabelecem as mediações entre o aluno e o conhecimento em todas as áreas, bem como entre a situação na qual o conhecimento foi produzido e as suas novas formas de utilização na prática; também é pela linguagem que o conhecimento tem consciência de si mesmo, diferenciando-se do senso comum.” (VYGOTSKY, 1989 In DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO, 1998)

Há quem acredite que o desenvolvimento dessas competências ocorra naturalmente através das relações sociais viabilizadas pela origem de classe; para a maioria, no entanto, a escola será o único espaço possível para que tal aconteça. O papel da escola e do professor, como responsáveis pela organização de situações que permitam ao aluno estabelecer uma relação proveitosa e prazerosa com o conhecimento, passa a ser vital, tanto na perspectiva do desenvolvimento individual quanto social. A questão que se apresenta, portanto, é como fazer

para que a autoridade do professor, no sentido da sua relação com o conhecimento e do seu desenvolvimento cognitivo, seja usada não para impor suas idéias, mas para propor situações problemáticas que tirem o aluno da inércia e o levem a sentir necessidade de reelaborar o conhecimento pondo em ação suas próprias conceituações, mesmo que errôneas, e de confrontá-las com outros conhecimentos até que construa respostas satisfatórias. (LERNER, 1998, p.60).

Portanto, no discurso oficial o Ensino Médio tem a função social ainda necessitada de muito diminuir a evasão e a repetência com aumento da inclusão com rigoroso esforço na revisão política-pedagógica da escola no real preparo do educando para a vida social e produtiva como cidadão.

CAPÍTULO III : PROPOSTAS DE CONCRETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO (LEIS FEDERAIS 5692/71 E 9394/96)

“Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da história tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neo-liberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da história decreta o imobilismo que nega o ser humano”.

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1997, p-130)

Este capítulo pretende estudar propostas existentes no Brasil e, de modo especial no Estado de São Paulo, que dizem respeito ao Ensino Médio. Para tanto, cabe citar informações de organismos governamentais e de alguns autores com base nos quais este trabalho foi elaborado.

A Matrícula no Ensino Médio cresceu 57.3% desde 1994.

Em relação ao ano anterior (1998), a taxa de crescimento foi de 11.5%; o Brasil possui agora 7 milhões e 767 mil alunos nível de ensino.

Nas Escolas públicas – período de 1994 / 1999 (Estadual/Federal/Municipal) = matrícula 67%;

Nas Escolas privadas ocorreu fenômeno invertido = matrícula, em 1999, caiu 0.2%, equívale dizer que, em relação à matrícula total, houve recuo de 20.9%, em 1994, para 15.8%, em 1999.

O Ministro Paulo Renato Souza atribui o aumento da matrícula na rede pública à democratização do acesso ao Ensino Médio e à melhoria do fluxo escolar.

As condições de concretização podem ser vistas no artigo 42 da Lei Federal 9394/96- Leis de Diretrizes e Bases que estabelece que as “*escolas técnicas e profissionais*” (portanto, de Ensino Médio), aquelas dedicadas exclusivamente à educação profissional, oferecem, além de Cursos Técnicos, também cursos abertos à comunidade. Para estes, não é exigida escolaridade prévia definida, mas apenas condicionada à participação e a capacidade de

aproveitamento dos interessados, referindo-se, assim, tanto a cursos de qualificação de nível básico quanto a cursos de extensão, atualização, aperfeiçoamento e de especialização profissional, na perspectiva da educação permanente.

A concepção internacional de “*formação técnico-profissional*”, segundo o Glossário da UNESCO,

“ ...é termo utilizado em sentido lato para designar o processo educativo quando este implica, além de uma formação geral, estudo de caráter técnico e a aquisição de conhecimentos e aptidões práticas relativas ao exercício de certas profissões em diversos setores da vida econômica e social. Como consequência de seus extensos objetivos, o ensino técnico profissional distingue-se da formação profissional que visa essencialmente a aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários para a ocupação de um determinado emprego ou de um grupo de empregos determinados”.

Portanto, é fundamental, partir-se de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Para tanto, igualmente importante, é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem críticos e ativos.

Os termos ressaltados acima, podem ser entendidos como conceitos relativos à intenção ou ao propósito daqueles cursos, pois, muitos não são regulamentados; são de livre oferta. A denominação será a que a escola definir, em função do perfil profissional de conclusão pretendido e em (relativa) harmonia com as demandas das pessoas, do mercado e da sociedade.

Este trabalho tem como foco o ensino médio. Cabe salientar:

- ♦- o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- ♦- a preparação do educando para continuar aprendendo;
- ♦- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática;
- ♦- a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas.

É evidente que este quadro é uma prescrição que objetiva à democratização e à universalização da educação profissional, pela oportunidade de mais pessoas ingressarem ou se tornarem mais competentes em um sem número de ocupações qualificadas de nossa sociedade.

O Ensino Médio acaba funcionando como filtro entre o ensino fundamental e o ensino superior: Propostas de concretização, ou assim denominadas, todavia, em termos de Brasil, as metas atuais enquanto perspectivas futuras da educação estão expressas no Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) e redefinidos no Plano Político Estratégico do Ministério da Educação e do Desporto 1995-1998.²

São elas :

“- universalização do ensino fundamental; pretende-se, nos próximos anos, elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;

- redução dos índices de evasão e repetência, de modo que no mínimo 80% das gerações escolares possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento e cumprindo uma trajetória escolar regular;

- valorização do magistério e aprimoramento de formação inicial e continuada de docentes para o ensino fundamental;

² (<http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm>)

- revisão dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um alto padrão de qualidade;

- reestruturação do ensino médio e reforma curricular;

- promoção da autonomia e melhoria do desempenho institucional no ensino superior público;

- promoção progressiva da participação percentual do Estado na educação, de modo a atingir o índice de 5.5% do PIB;”

Entretanto, na tentativa de não fugir ao foco de análise proposto por este trabalho, a delimitação é o Estado de São Paulo. Assim, busca também apreender como a educação é considerada importante para o desenvolvimento, e está ancorada numa racionalidade econômica.

A concepção de educação, presente em propostas governamentais, parte do pressuposto de que há novas conformações sociais, econômicas e políticas que estão mudando os padrões de produção e organização o trabalho e, dessa forma, devem orientar as reformas e/ou as inovações educacionais.

Os problemas educacionais apontados pela Secretaria de Estado da Educação são identificados como disfunções do sistema educacional e expressam a incapacidade do Estado em administrar as políticas educacionais.

Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% de alunos matriculados na rede. Se contabilizarmos que cada aluno custa em média US\$ 220.00 para o Estado, o número acima representa o desperdício da ordem de US\$ 324.720.000. Em relação à Secretaria Estadual de Educação e ao aproveitamento de seus recursos disponíveis, podemos afirmar que prevalece uma extrema ineficiência, pelo gigantismo da máquina burocrática e pela ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino.(SEE, 1995, p.301)

O diagnóstico dos problemas educacionais aponta que a “crise educacional” não é mais a mesma e que o seu norte é a ausência de mecanismos de controle social e econômico. A racionalização de custos da produção escolar torna-se o objetivo principal das modificações propostas. O paradoxo está, na verdade, na condição de, por um lado, a necessária melhoria da qualidade de ensino ser evidente, principalmente sob o aspecto da distribuição eficiente de recursos destinados à educação (por intermédio da Reorganização) - e, por outro lado, pelo controle eficaz da produtividade das instituições escolares.

As chamadas práticas pedagógicas devem ser caracterizadas pela eficiência produtiva das instituições escolares, denominadas de qualidade. Dessa forma, a baixa qualidade da educação escolar pode ser localizada no uso não-racional de equipamentos e prédios escolares, e não na falta de vagas ou escolas; nos professores mais capacitados, e não na falta de professores para determinados componentes curriculares.

A proposta do governo paulista está presente na visão necessária de mudar padrões de gestão e promover uma racionalização organizacional, que combina - mesmo que paradoxalmente - duas lógicas: a centralização e a descentralização de funções e responsabilidades educacionais.

A descentralização realiza-se por intermédio da municipalização, isto é, da transferência das instituições escolares para os municípios.

A centralização concretiza-se pelo desenvolvimento de sistemas de avaliações e de informações gerenciais “*que facilitam o planejamento, o controle e a tomada de decisões*” (SEE, 1998).

A educação, como importante estratégia para o desenvolvimento, de acordo com a Secretaria da Educação, vincula-se à lógica da racionalidade econômica, neste sentido, a qualidade da educação escolar é salientada no âmbito da rede particular, onde prontamente os aspectos anteriormente registrados são reais. Contudo, vem sendo cada vez mais árdua a trajetória de famílias que mantêm seus filhos nesta rede, mesmo porque, mantê-los, não significa apenas o pagamento da mensalidade, mas, toda uma combinação de fatores que proporcionem a esses filhos garantia, de apropriação do conhecimento e seu preparo para o mercado de trabalho.

Se, “a escola, como outra instituição qualquer, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais” (GUIMARÃES, 1996, p.78), a diferença, a diversidade, o confronto mobilizam determinadas estratégias de defesa dos professores. Por outro lado, a reorganização é a responsável pela tensão frente ao novo, do desconhecido, que se estabelece no seu trabalho.

O professor vê-se, então, levado não a distribuir, mas a acumular jornada de trabalho e, mesmo sem intenção aparente, sua realidade é de, por um lado, a sobrevivência e a crise assolando a todos, mais a uns do que a outros (categorias sócio-econômicas) e, por outro lado, a preocupação com a promoção, reorganização, readequação. Há, sim, sobrecarga de função, de tarefas.

Esse quadro é mais agravante no Ensino Médio, no qual, por definição, o dinamismo, o paralelo com a realidade, enfim, a atenção para a capacitação em função do mercado de trabalho são mais evidenciados. Como se atualizar?

Sobre essa questão cabe citar o texto de Carlos Hasenbalg. (IBGE,1992). Apesar de relativamente longo torna-se relevante pela riqueza de informação que apresenta:

“Já é quase um truismo o diagnóstico segundo o qual o Brasil apresenta, quando comparado a países de níveis semelhantes de desenvolvimento e renda per capita, um desempenho educacional insatisfatório. Considerando 22 países da América Latina e do Caribe, o valor da dimensão educacional do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil em 1995 (0,80) só era superior aos da República Dominicana (0,79), da Bolívia (0,78) e de três dos países mais pobres da América Central, Honduras, Nicarágua e Guatemala. Apesar do déficit histórico na matéria, o País experimentou nas últimas décadas uma expansão educacional que melhorou sensivelmente seus indicadores nesta área. Assim, por exemplo, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, que era de 33,6% em 1970, passa para 25,4% em 1980, 20,1% em 1991 e chega a 13,3% em 1999. (conforme gráfico D1). Note-se que esta melhoria na média do País está acompanhada por fortes disparidades regionais: a taxa de analfabetismo varia entre 7,8% nas áreas urbanas das Regiões Sudeste e Sul e 41% na Nordeste rural. Outro aspecto da expansão

do sistema educacional reside no crescimento acentuado das matrículas nos diferentes níveis de ensino. Destacando as cifras do ensino fundamental, as matrículas aumentaram de 28,1 milhões em 1980 para os 35,7 milhões registrados no censo escolar de 1998 (Tabela D1). Nos últimos anos, o Brasil tem se aproximado da universalização do acesso ao ensino fundamental. A taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos, que era de 80% em 1980 e de 86% em 1991, chega a 95,7% em 1999. Todas as regiões do País participaram deste processo, particularmente a Nordeste na década de 1990. Um dos resultados da expansão quantitativa do ensino fundamental é o deslocamento da pressão para níveis mais elevados. Assim, a matrícula no ensino médio mais do que duplica de 1990, chegando aos 8,2 milhões registrados na Tabela D. Cabe destacar que, se por um lado, essas melhorias quantitativas do sistema educacional implicaram uma diminuição nos atritos do fluxo escolar, por outro, não foram eliminados os problemas relativos à qualidade do ensino. De fato, os dados mais recentes do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB – apontam para uma pequena mas consistente deterioração na avaliação dos alunos nas disciplinas básicas em anos recentes. Além do mais, apesar das melhorias no fluxo, o nível de atrito observado permanece elevado. Uma indicação disto encontra-se no percentual de defasagem série/idade dos estudantes de 7 a 14 anos de idade. Esse percentual aumenta sistematicamente com a idade, atingindo 72,7% dos estudantes de 14 anos de idade. Nesta idade, o indicador assume seus valores mínimo e máximo nas Regiões Sul (56,1%) e Nordeste (87,9%). O balanço educacional dos anos recentes é positivo. Ampliou-se a proporção de Crianças de 4 a 6 anos de idade freqüentando (pré) escola; o acesso ao ensino fundamental foi quase universalizado; e a vigorosa expansão do ensino médio deve ter resultado numa expansão da demanda pelo ensino superior. Contudo, o País ainda está longe da universalização do ensino fundamental completo: no final da década de 1990 somente duas de cada cinco pessoas de 15 a 18 anos de idade (imediatamente superior à do ensino obrigatório) tinham completado a oitava e última série desse nível de ensino. É importante destacar, finalmente, que o Brasil atravessa um período demograficamente favorável para melhorar

sua situação educacional. A transição demográfica, implicando uma redução dos níveis de fecundidade, levou a uma drástica redução do crescimento demográfico e alterações da estrutura etária da população. A população de 7 a 14 anos, em idade escolar obrigatória, cresce de pouco menos de 23 milhões em 1980 para o máximo de aproximadamente 27,5 milhões em 1993/1994, declinando em termos absolutos daí em diante, para atingir um nível pouco acima de 16 milhões em 2000. A presença relativa dessa corte de idade se reduz de 19,2% da população total em 1980 para 15,7 em 2000. Isto representa uma atenuação da demanda agregada por educação fundamental e melhores condições para a sociedade arcar com os custos desse segmento do sistema educacional. Essas mudanças demográficas também têm um impacto no plano micro das famílias, criando condições sociais mais favoráveis à educação. As crianças adolescentes de hoje estão sendo socializadas em famílias predominantemente urbanas, de tamanho mais reduzido e por pais e membros adultos mais educados que os da gerações anteriores. O Brasil não pode desperdiçar esta situação ímpar para acelerar a melhoria de seus indicadores educacionais. (IBGE,1992; p.115-117)

Carlos Hasenbalg, professor do Programa de Pós Graduação em Sociologia do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro – IUPERJ

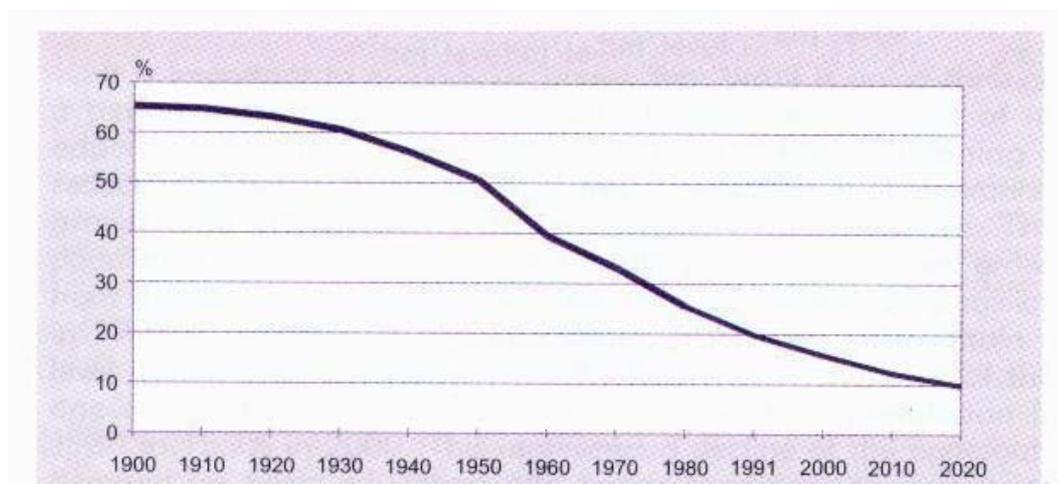
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, DOCENTES E MATRÍCULAS, POR NÍVEIS DE ENSINO - 2000

Especificação <i>Item</i>	Pré Escolar/ <i>Preprimary</i> <i>School</i>	Fundament al/ <i>Elementary</i>	Médio/ <i>Secondary</i>	Superior(1) <i>/</i> <i>Higher</i> <i>education(</i> <i>1)</i>
Estabelecimentos/Schools	84.617	181.504	19.456	1097
Público / <i>Public</i>	61.919	163.368	13.227	192
Privado / <i>Private</i>	22.698	18.136	6.229	905
Funções docentes/Teachers	228.335	1.538.011	430.467	173.836
Público / <i>Public</i>	152.719	1.315.406	317.793	80.883
Privado / <i>Private</i>	75.616	222.605	112.674	92.953
Matrículas / Enrollment	4.421.332	35.717.948	8.192.948	2.369.945
Público / <i>Public</i>	3.332.173	32.528.707	7.039.529	832.022
Privado / <i>Private</i>	1.089.159	3.189.241	1.153.419	1.537.923

Fontes/Sources: Sinopse estatísticas da educação básica: censo escolar 98, DF: INEP, 2000; Sinopse estatísticas do ensino superior graduação 98. Brasília, DF: INEP, 2000.

(1) Dados de 1990./ (1) 1999 data

**Taxas de analfabetismo da população de 15 anos
ou mais de idade – 1900/2020**



Fontes/Sources: Censo demográfico 1900-1920. Rio de Janeiro; Diretoria Geral Estatística 1910-1940; Censo demográfico 1940-1991. Rio de Janeiro : IBGE, 1950-1997.

Notas: 1. As taxas de 1910 e 1930 são interpoladas.

2. Os dados entre 1992 e 2020 são estimativas projetadas./

Notes: 1. 1910 and 1930 rates are interpolated

2. Projected estimates for the period between 1992 and 2020

Assim, vê-se que como o Ensino Médio tornou-se mais acessível para a população de baixa renda, a criação de novas vagas exige maiores esforços governamentais. O acesso ao Ensino Médio é hoje uma das principais preocupações do Estado, pois reforma não se faz por decreto, a mudança deve ocorrer nas salas de aula, mesmo porque há muitos fora da escola em idade escolar. Todavia, para que a expansão das matrículas atinja níveis mais satisfatórios para uma visão democrática da sociedade, tais como existentes em outros países, os trabalhos governamentais precisam intensificar-se.

CAPÍTULO IV : DISCURSO E PROPOSTAS: ALGUMAS COMPARAÇÕES

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”.

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, 1992, p.99)

O ENSINO MÉDIO TEM RAÍZES NO ATRASO

Este capítulo tem como finalidade fazer algumas comparações; entre o discurso oficial sobre a função social do Ensino Médio e as propostas para efetivação da prática do Ensino Médio no Brasil sobre a ótica da busca de igualdade de oportunidades. A começar pelo Exame Nacional do Ensino Médio, ao contrário do que prega desde que foi elaborado em 1998, dificilmente conseguirá ser um reflexo da realidade do Ensino Médio. Ao cobrar taxas, o exame deixou de fora o aluno de baixa renda ³, o que tornou imprecisa uma radiografia do ensino médio brasileiro.

A possibilidade de mudança para melhor ocorrerá, sem sombra de dúvida, quando a condição dos programas de acesso às universidades, também estiverem voltados para as habilidades e competências estabelecidas na última Lei de Diretrizes e Bases, 394/96. E, isto quando, na mesma proporção, não for privilégio de uns tantos eleitos.

A Lei de Diretrizes e Bases deixa claro que o Exame Nacional do Ensino Médio deve ser a etapa final de uma educação que trate o estudante como produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, mas as formas de avaliação do ensino superior, com raras exceções, rejeitam a proposta da legislação.

O estudante sente-se, com razão, perdido no processo de preparação ao ensino superior. Como implantar um currículo baseado em competências e habilidades se o processo

³ Apesar de que, no ano de 2002, alunos de instituições públicas foram isentos da taxa referente a inscrição, o que, por si só, aumentou consideravelmente o número de inscritos.

seletivo continua tradicional? Habilidades e competências são mais do que essa grande quantidade de disciplinas. Daí a crítica ao Exame Nacional do Ensino Médio.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o Exame Nacional do Ensino Médio é abordado como avaliando parte da educação escolar, evidente! Contudo, não há equilíbrio entre as funções serem equivalentes para todos os estudantes/educandos.

Algumas dessas funções seguem elencadas:

- ◆- a formação do indivíduo, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- ◆- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluído a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- ◆- a preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com o desenvolvimento de suas competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- ◆- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos, mesmo porque, a desigualdade de renda cada vez mais reduz o potencial de crescimento do país.

SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO PRESENTE NO DISCURSO OFICIAL

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados cultural e socialmente.

É sempre bom lembrar que o Ensino Médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isso sem falar nas

condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação. Sendo assim, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, dominam mais conhecimentos.

Essa constatação evidencia a profissionalização estreita, restrita à apropriação de modos de fazer para uma parcela da população condenada, à priori, à pobreza cultural, tida como irremediável em face da pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico será inútil. Ao contrário, a escola média deve compreender que os culturalmente diferentes, porquanto desiguais com relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe deverão resultar em limitações com relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

A escola média deve ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações.

O Ensino Médio poderá vir a ter seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, objetivando atender às especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem que com isso comprometa o conceito de escola unitária.

A unitariedade deve ser assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá pela atividade real dos homens, da qual a escola participa.

“Até agora, o processo histórico, em face da organização exigida pelo mercado de trabalho (taylorista-fordista), criou espaço para a proliferação de escolas profissionais para atender às necessidades dos vários ramos profissionais, que foram se diversificando de forma crítica e desordenada. Esse tipo de escola, preocupada em satisfazer os interesses práticos imediatos do mercado, foi louvada como democrática quando, na realidade, não

só foi destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las” (GRAMSCI, 1978,p.136).

A nova escola média, portanto, deve trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com o trabalho, a ciência e a cultura, ocorra diferentemente, desde sua finalidade articulada à do Sistema Educacional como um todo, é emergir em todos os alunos, o intelectual trabalhador, ou, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, nem só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.

Esse novo intelectual a ser formado também pela mediação do Ensino Médio, potencialmente preparado para ser governante, deve ser fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura e portanto, capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da polis, sujeito e objeto de direitos, e trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação.

SOBRE A PROPOSTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A proposta de Profissionalização do Ensino Médio contida na Leis de Diretrizes e Bases de 1971 baseava-se na constatação da deficiência de mão-de-obra qualificada, necessária ao desenvolvimento econômico do país e da discrepância entre a preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades da estrutura de emprego.

A idéia de educação para competitividade, associada ao desenvolvimento científico e tecnológico, e a idéia de educação para a cidadania social constituem consensos na agenda dos debates e formulação de políticas educacionais em âmbito internacional.

As citações apresentadas a seguir confirmam esta tendência:

“...a educação passa a ocupar, junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na ponta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional. Ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, fim das discriminações

sociais e outros objetivos humanistas que hoje se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas” (MELLO, 1998, p.43).

Assim, a educação fundamental deve ser considerada o patamar inicial para a conquista da cidadania social, sabendo-se, entretanto, que ela só será de fato viabilizada com a universalização da educação básica. Ou seja, mesmo concordando com a priorização do ensino fundamental, essa decisão afetou o ensino médio, pois o Fundef vem romper com a concepção de educação básica conquistada pela Lei de Diretrizes e Bases atual (que compreende a educação infantil, fundamental e média como um bloco de aprendizagem básica para toda a população), além de excluir os jovens e os adultos do âmbito dos seus recursos e de diminuir os recursos para a educação infantil e média (TEIXEIRA, 1999).

Essa associação entre educação, trabalho e desenvolvimento tecnológico aparece mais enfaticamente na política do Ensino Médio. Segundo dados da Sinopse/96 – MEC/INEP/SEEC, a taxa de escolaridade na faixa etária de 15 a 19 anos é de apenas 34.4%. No que se refere à distribuição de matrículas no ensino médio por dependência administrativa, há declínio no setor privado entre 1971 e 1996 (de 43.5% para 19.8%) e crescimento do setor público com predomínio do estadual (72.1%), além de 58.8% dos alunos estarem estudando no período noturno. Isto é, embora esteja ocorrendo um aumento das matrículas no ensino médio, esse fato não se deve, necessariamente, a uma maior qualidade do ensino fundamental que ainda apresenta altos índices de evasão e repetência, mas sim a “*resultados de exames supletivos e a retornos de adultos que interromperam seus estudos há algum tempo*” (LOBO, 1998, p.6).

Porém, um dos maiores problemas do Ensino Médio no Brasil e que se reflete nas suas políticas é o da sua identidade: oscila entre o ensino propedêutico, cujo objetivo é preparar o aluno para o ensino superior, e as formações profissionais, que tende a ser vinculada às necessidades do mercado de trabalho.

Buscando superar os impasses criados pela Lei n.5692/71, que procurou profissionalizar todo o Ensino Médio, mas que, de fato, aprofundou a sua dualidade ou a sua ambigüidade, esvaziando tanto o ensino propedêutico quanto o profissionalizante, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 visou preservar o caráter unitário da formação da pessoa, partindo

da proposta de educação geral como eixo unificador, ficando a educação profissional condicionada à ampliação de sua duração. “*O Ensino Médio, atenderá a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas (Art.36 parágrafo 2), no próprio estabelecimento de ensino ou em cooperação com instituições especializadas. Os cursos médios terão equivalência legal e habilitação ao prosseguimento dos estudos*” (Art. 36 parágrafos 3 e 4) (LOBO, 1998).

Entre as finalidades básicas do Ensino Médio, está a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, já refletindo as idéias de educação para a competitividade e para a cidadania social. No que se refere à política para o Ensino Médio, há ênfase maior na sua vinculação ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento científico e tecnológico e, assim, à competitividade. Porém, a cidadania não é totalmente esquecida. É o que se pode observar entre as suas diretrizes curriculares, em que se destacam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania.

Quanto à educação profissional, constitui avanços significativos o fato de que, pela primeira vez, o tema aparece integrado à legislação educacional, com a possibilidade de acesso de alunos matriculados ou egressos de vários níveis de ensino e dos trabalhadores em geral ou também a possibilidade de certificação de conhecimento adquirido no mundo do trabalho para prosseguimento ou conclusão dos estudos (Arts. 39, 41 e 42).

A educação profissional pode se efetuar em três níveis: básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de qualidade; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; e tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, voltado para egressos dos ensinos médio e técnico.

A educação profissional de nível técnico é aquela seqüencial ou concomitante ao nível médio, mas os currículos dos ensinos médio e técnico são desvinculados. A separação entre a formação geral e a específica tem sido criticada no sentido da importância da integração da base específica da atividade produtiva à base comum e geral do conhecimento. Porém, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 17/97, mostrou que a Educação profissional de qualquer nível não substitui a educação básica, mas sim a complementa. Se a

opção do aluno for pela profissionalização no nível médio, poderá “*cursar paralelamente escolas técnicas*” (LOBO, 1998).

A afirmação a seguir mostrará criticamente a base produtiva da reforma do Ensino Médio, ou seja, a idéia de educação para a competitividade:

“Nessa conjuntura (...) encontramos o campo onde podemos questionar as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processo de qualificação, requalificação e reconversão, que vêm à pauta no Brasil nos anos 90 vincadas, firmemente, por uma perspectiva produtivista. (...) Voltou-se a afirmar, então, que a inserção dos países do bloco periférico ao processo de globalização em curso somente será possível através do ajuste de seu sistema educacional, sob a nova base científica e tecnológica. Tal (dês) ajuste tem suas bases políticas na educação e formação técnico-profissional para o desenvolvimento das habilidades básicas, de atitudes e valores, competências para a gestão de qualidade, para a competitividade e produtividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’. Esta seria, uma vez mais, a exemplo do que foi a Teoria do Capital Humano na sua época, a ‘chave de ouro’ para desvendar o enigma do subdesenvolvimento e da exclusão”.(IGNÁCIO,1999, p.97)

A política educacional para o ensino fundamental tem sido pensada prioritariamente na sua dimensão social, ou seja, para a cidadania social, embora também possa ser considerada para o desenvolvimento científico e tecnológico e o aumento da competitividade. Já o ensino médio tem sido considerado prioritariamente na sua dimensão econômica, ou seja, para a promoção do desenvolvimento tecnológico e da competitividade, seja do indivíduo através do aumento da sua empregabilidade, seja do país ou das empresas que incorporem inovações tecnológicas. No entanto, a dimensão social não pode ser esquecida, pois a cidadania só será de fato fortalecida à medida que a educação básica, e não somente a educação fundamental, seja universificada.

A educação deve trazer ao indivíduo a cidadania no sentido tanto do acesso ao ensino público e gratuito como da sua participação nas diferentes esferas do poder, o que significa, para a sociedade, uma maior autonomia através da capacitação, ou seja, a legitimação inspirada pela educação.

O novo contexto mundial, particularmente da década de 90 para cá, é marcado pela globalização e pela intervenção do Estado na economia, o que estimula ainda mais a competição entre os países e entre as empresas. Além disso, começa a se instalar um novo paradigma produtivo, cuja base técnica é eletrônica, própria do sistema industrial de automação microeletrônica e que está ancorado sobretudo no conhecimento e na educação. Essa educação é que deve possibilitar a competitividade dando ao indivíduo a condição de empregabilidade, trazendo para a sociedade a modernidade associada ao desenvolvimento sustentável.

Enquanto finalidades e objetivos, a atual Lei de Diretrizes e Bases, no Art.35, define com clareza as do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador: superar a dualidade definida entre a educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional, passando a ser tratado metodologicamente o conteúdo.

Essa geração é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, como indivíduo e humanidade, desenvolvem para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.

Essa concepção que toma o trabalho como práxis humana para definir a identidade do Ensino Médio a partir da concepção de educação tecnológica e enquanto mediação entre educação fundamental e superior, essa sim especificamente profissional, embora avançada e teoricamente correta, se tomada em si, apresenta problemas quando analisada à luz das condições concretas do aluno brasileiro que aspira a esse nível de ensino.

Isso porque no capitalismo o trabalho se manifesta histórica e concretamente como produtor de mercadorias que geram riqueza para o capital, enquanto o trabalhador troca a sua força de trabalho por alguma forma de retribuição financeira que é a condição necessária para lhe assegurar alguma condição de vida e cidadania. Trabalho que, não obstante produzir riqueza para os outros, cada vez mais se apresenta como espaço para poucos, em face das características do modelo de desenvolvimento em curso, marcado por ganhos crescentes do grande capital internacional.

Dá a necessidade de ter as finalidades do Ensino Médio como horizonte a orientar ações que tomem a realidade da escola e do jovem como referência para propor formas de organização do currículo que, ao considerar o trabalho em sua dupla dimensão, de práxis humana e de prática produtiva, permitam estabelecer relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e sua permanência na escola.

Isso significa que a aproximação das finalidades far-se-á por diferentes mediações, considerando-se as condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela.

As referências citadas neste trabalho devem mostrar a diferença do caso brasileiro, mais particularmente do caso paulistano, em que a introdução do conceito da pedagogia das competências não corresponde a um projeto com intenção de abarcar a sociedade, não faz parte do debate na escola e foi introduzido antes da educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional.

Os próprios textos do MEC/SEMTEC (referências curriculares para educação profissional de nível técnico, texto preliminar, Distrito Federal, 200, p.6) usados nos debates sobre o Ensino Médio, reconhecem que este novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar; em resumo, a proposta

veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação nos planos das escolas, atendendo a exigências para concorrer a financiamentos. Evidentemente, há outras questões de fundo que precisam ser consideradas, porém, não é propósito deste trabalho.

Face às mudanças do processo produtivo essa metodologia de formação está fortemente questionada e precisa ser alterada, merecendo novos e aprofundados estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da década de Educação para Todos, apesar da ampliação significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta, o país não conseguiu atingir ao final do milênio a meta de redução dos índices de analfabetismo à metade daqueles vigentes em 1990. Em março de 1990, imediatamente após a posse, o presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar, que foi o último programa de educação básica para jovens e adultos coordenado pelo Ministério da Educação, com exceções para alguns Estados como São Paulo, é evidente. Os avanços obtidos no campo da alfabetização durante a década não resultaram dos esforços empreendidos na educação de jovens e adultos, e sim da combinação do perfil: etária e dinâmica demográfica à melhoria das condições de acesso das novas gerações ao ensino fundamental.

O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido em todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo embora advirta que a escolarização formal não seja fator exclusivo para determinar os níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas. Um estudo realizado na cidade de São Paulo observa que certos mínimos de escolaridade _ situados em torno do ensino fundamental completo _ constituem as bases necessárias para que os indivíduos tenham acesso a empregos e incorporem à vida cotidiana práticas sociais que favoreçam o exercício da leitura da escrita e do cálculo, o interesse pelos debates públicos, a fruição do lazer e dos bens culturais, a busca de informação e de oportunidades de formação continuada, aos quais vinculam-se a manutenção e o desenvolvimento das competências características do alfabetismo. (HADDAD, 1997b)

Fenômeno novo, acentuado na década de 90, é a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização antes dirigidos aos adultos. São jovens egressos do ensino regular, com dificuldades na sua escolarização, que acabam por criar novas demandas para a educação de jovens e adultos, tanto sob o ponto de vista das políticas educacionais, quanto dos desafios pedagógicos. No início de 2000 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deu início à discussão de diretrizes para a educação de jovens e

adultos. A minuta de Parecer e Resolução apresentada a discussão pelo relator interpreta que a Ementa 14 não afeta o direito público subjetivo de jovens e adultos e adultos ao ensino fundamental gratuito, sendo responsabilidade do poder público ofertá-lo com qualidade a todos que aspirem se escolarizar.

A leitura analítica do texto publicado na Revista Educação de Dezembro de 2002, vem confirmar a hipótese inicial de que as propostas governamentais possuem resultados educacionais contraditórios na realidade brasileira atual.

A inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional em curso no país e no Estado de São Paulo, particularmente, faz com que a cobertura escolar para essa faixa etária continue a ser extremamente deficitária e inequitativa. A tendência à descentralização do atendimento em direção aos municípios pode ser interrompida pelas limitações ao financiamento decorrentes da implantação de Fundef. Se persistirem as atuais condições do financiamento público, insuficiente, não poderão ser vislumbradas as perspectivas de ampliação dos níveis de atendimento escolar e, portanto, será impossível cumprir as metas do Plano Nacional de Educação.

Embora o marco legal vigente pelas propostas governamentais assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio das estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais.

Sobre a Escola

A escola é investida de uma dupla missão: produzir a força de trabalho demandada pelo espaço de produção econômica e produzir os agentes socialmente inseridos, isto é, inseridos numa cultura demandada pelos grupos familiares. Concebendo-se, segundo a conceituação de Bourdieu e Passeron (1970), as formações sociais como sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes, a relação de comunicação pedagógica, quer envolva a família, quer a escola, ou ambas, passa a ser entendida como o processo de

imposição da cultura legítima. A relação de comunicação pedagógica realiza, em outras palavras, a imposição de uma visão de mundo, de um ponto de vista ou, melhor, a visão a partir de uma posição determinada na hierarquia social. Definida, porém, como instância formadora a partir de uma delegação da família (e não do espaço de produção econômica), ela depende menos das demandas de produção da mão-de-obra colocadas pelo espaço de produção econômica do que das demandas de produção de agentes sociais adequados ao grupo familiar. Ao contrário de um certo senso comum que não vê senão subordinação na relação do sistema de ensino com o espaço de produção econômica, alguns estudos documentam situações em que tanto o sistema de ensino contribuiu para modelar o sistema produtivo, quanto o sistema produtivo contribuiu para modelar o sistema de ensino. Isso ocorreu mesmo a partir do momento em que as interações entre o mercado de trabalho e o sistema de qualificações educacionais tornaram-se mais próximas e certas formações passaram a ser percebidas como pré-requisitos para a ocupação de determinados postos.

Dessa maneira, além de se constituir como uma instância de produção de mão-de-obra qualificada (da qual, aliás, não tem nem mesmo o monopólio), o sistema de ensino constitui-se também num aparelho jurídico que, ao garantir nos diferentes mercados a competência daqueles que forma, produz o trabalhador universal. O sistema educacional institui, nesse movimento, as bases para uma relativa independência da família em relação ao espaço de produção econômica.

Pensar as escolas como espaços onde são construídas as diferenças entre os grupos sociais, mas que são, ao mesmo tempo, relativamente independentes das imposições da ordem econômica, pressupõe aceitar como provável que as famílias, instadas a delegar a educação de seus filhos ao sistema de ensino e tendo por referência um espaço escolar diferenciado, procurarão (de maneira intencional) aquelas instituições que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam.

Nas discussões, nem sempre fáceis, entre educadores e formuladores de políticas públicas para educação há uma unanimidade: em educação demora um certo tempo para que uma política implantada comece a apresentar seus resultados, mas o efeito negativo da interrupção das ações é imediato. Não se está querendo dizer que essas ações não devem ser avaliadas periodicamente e, se for o caso, alteradas com base nessas avaliações. Mas mudar o rumo de acordo com os caprichos dos dirigentes governamentais, apenas para que cada

dirigente deixe sua marca, é um erro gravíssimo de conseqüências irreversíveis muitas vezes para toda uma geração. Infelizmente, com algumas exceções, essa tem sido a prática no caso brasileiro, com efeitos nos Estados da Federação. Nesse sentido, procurou-se neste trabalho não atribuir as vitórias alcançadas até aqui a este ou aquele nível de governo. Quem está ganhando é o país, são os Estados da Federação, em particular, São Paulo que se destaca no país nesta análise, que pode visualizar um quadro de inserção no novo século com um pouco mais de otimismo. E essa ressalva torna-se mais importante quando destacamos o que falta fazer.

Não se tratou aqui abordar todos os aspectos do Ensino Médio na complexa realidade Estadual, que dirá Nacional. Não só por falta de condições objetivas da pesquisadora, mas porque não foi a intenção essencial deste trabalho.

Pretendeu-se evidenciar que as finalidades postas para o Ensino Médio pela atual Lei de Diretrizes e Bases devem ser tomadas como ponto de chegada, posto que somente possíveis de concretização quando esse grau de ensino estiver plenamente democratizado, oferecendo a todos educação tecnológica de qualidade, para o que são necessárias condições concretas que ainda não estão dadas.

Em resumo, a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementando nos níveis subseqüentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressa na legislação, exige condições materiais que ainda não estão dadas para o caso brasileiro.

Mais do que nunca, o Ensino Médio, no início deste novo século deve superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria F. (1999a). *A Escola dos Dirigentes Paulistas*. Tese de Doutorado, Unicamp.

_____ - (1999b). *A construção sociológica da educação como objeto de estudos: O caso das análises sobre o poder*. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, Minas Gerais, outubro.

ALVES, Rubem – *Entre a Ciência e a Sapiência (O Dilema da Educação)*- Edição Loyola – 1999.

ARENDT, Hannah - *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense. 1991.

_____ - *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva. 1992.

ASSMAN, Hugo - *Metáforas Novas para Reencantar a Educação*- segunda Edição – (Epistemologia e Didática) – Editora UNIMEP – 1998.

_____ - *Reencantar a Educação (Rumo à Sociedade Aprendente)* –segunda edição – Editora VOZES – 1998.

BEISIEGEL, C.de R. *Política educacional e programas de Alfabetização*. In: *Idéias: A educação básica no Brasil e na América Latina: Repensando sua história a partir de 1930*. São Paulo, FDE, 1988.

BOURDIEU, Pierre & **PASSERON**, Jean-Claude (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.

BRANDÃO, Carlos R. (org.) – *O Educador: Vida e Morte*- RJ – GRAAL – 1998.

BRANDÃO, Zaia (org.) – *A Crise dos Paradigmas e a Educação* - terceira edição - número 35 – Questões da Nossa Época – CORTEZ Editora - 1994.

BRASIL. - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – n°.9394/96.

_____ - *Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996*.

BRASIL. MEC.INEP. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1997*, Brasília, 1998.

BRASIL.MEC.INEP.SEEC. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1998*. Brasília, 1999.

BRASIL - MEC.SEF. *Apoio financeiro à educação de jovens e adultos: relatório 95/98*. Brasília, 1999, 31p.

BRASIL/CNE/CBE. - *Resolução CEB n.03*, de 26/06/98. Institui as DCN para o Ensino Médio.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos - *A reforma do Estado nos anos noventa: lógica e mecanismos de controle*. Revista de cultura política. Lua Nova, n. 45, 1998.

CANABARRO, Nelson (trad.) - *Educação e Liberdade* - Ed. IMAGINÁRIO – 1990.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro (1982). *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Cortez.

CASTELLS, M. - *A sociedade em rede*. São Paulo, Paz & Terra. V.1, 1999.

_____ - *O poder da identidade*. São Paulo, Paz & Terra. V.2, 1999.

_____ - *Fim de milênio*. São Paulo, Paz & Terra. V.3, 1999.

CHAUÍ, Marilena. - *A universidade operacional*. Folha de São Paulo., São Paulo, 09/05/01, Suplemento Mais.

CNE/Câmara de Educação/DF - Proposta de Regulamentação da Lei 9394/96. CEB – Par. 5/97, aprovado em 07/05/97.

DEIRÓ, Maria de Lourdes C. - *As Belas Mentiras (A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos)* - Editora MORAES - 1978.

DELORS, Jacques - *Educação - Um Tesouro a Descobrir (Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação - terceira edição. Para o Século XXI)* CORTEZ Editora UNESCO –MEC - 1999.

DEMO, Pedro. - *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

DI PIERRO, M.C. - *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 2000.

ESTEVE, José M. - *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto. 1991.

FERNANDES, M.A. da C. et alii. *Dimensionamento e acompanhamento do gasto social federal*. Brasília, Ipea, 1998^a (Textos para Discussão, n.547).

_____ - *Gasto social das três esferas de governo – 1995*. Brasília, Ipea, 1998b (Textos para Discussão, n.598).

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) - *Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios* - CORTEZ Editora – 1998.

FISCHMANN Roseli - *Escola Brasileira - Temas e Estudos* - Editora ATLAS - 1987.

FORACCHI, Marialice M. / **MARTINS**, José de Souza - *Sociologia e Sociedade* Décima sétima edição, RJ LTC - Livros Técnicos e Científicos Edit. S.A. – 1995.

FOUCAULT, Michel - *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas* - segunda edição, SP, MARTINS FONTES 1981.

FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Esperança - Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido* - Editora PAZ E TERRA – 1994.

_____ - *Educação como prática da liberdade*. 11^o. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____ - *Educação e mudança*. 2°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3° ed., São Paulo, Cortez, 1989.

FURTER, Pierre - *Educação e Reflexão* - Petrópolis, RJ - Editora VOZES - 1993.

GADOTTI, Moacir - *Pedagogia da Práxis* - CORTEZ Editora - 1995.

_____ - *A Educação Contra a Educação* - SP - Editora PAZ E TERRA - quinta edição - 1998.

_____ - *Concepção Dialética da Educação* - SP - CORTEZ Editora - 1990. - Editora Autores Associados - terceira edição - 1995.

GALVÃO, Antonio Mesquita - *A Crise da Ética (O Neoliberalismo Como Causa Da Exclusão Social)* - segunda edição Editora VOZES - 1998.

GARCIA, Walter - *Inovação Educacional no Brasil (Problemas e Perspectivas)*. São Paulo: Cortez - Autores Associados. 1980.

GIROUX, Henry & **SIMON**, Roger. - *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987. Coleção “Polêmicas do nosso tempo”, v.20.

GRAMSCI, A. - *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* - segunda edição RJ - Civilização Brasileira - 1978.

_____ - *Concepção Dialética da História* - segunda edição RJ - Civilização Brasileira - 1978.

GRAMSCI, A. - *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Áurea M. - *Na mira da violência - a escola e seus agentes*. Cadernos CEDES. Campinas: CEDES, n. 47. 1998.

HADDAD, S. - *A educação de jovens e adultos e a nova Leis de Diretrizes e Bases*. In: **BRZEZINSKI, I.** (org.). *Leis de Diretrizes e Bases interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. São Paulo, Cortez, 1997^a, p.106-122.

_____ - (coord.). *Alfabetismo funcional na cidade de São Paulo*. São Paulo, Ação Educativa; ago.1997b, p.285 e anexos.

HARVEY, D. - *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1992.

HOZ, Victor Garcia – *Educar_ Uma Difícil Tarefa* - NERMAN Editora – 1981.

_____ - *Pedagogia Visível, Educação Invisível* - NERMAN Editora - 1987.

IBGE – *Brasil em números*. São Paulo, ed. Centro de Documentação e Disseminação, v.9, 2001

IGNÁCIO, P.C. - *Educação e ensino técnico*. *Universidade e Sociedade*, v.9 n.19, maio/agosto 1999.

JOLL, James - *As Idéias de Gramsci* - Editora CULTRIX - 1977 - SP.

KOSIK, K. - *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. - *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.

_____ - *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. In: FERREIRA, Naura C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez, 1998.

KUENZER, A.Z. - (org.) *Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. – 2. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

_____ - *Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.5, n° .2, maio/ago.,1999.

LERNER, D. - *O ensino e a aprendizagem escolar. Argumentos contra uma falsa oposição.* In: CASTORINA et alii. Piaget e Vygotsky. Novas contribuições para o debate. São Paulo. Ática, 1998.

LETELIER, M.E.G. - *Escolaridade e inserção no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre a Grande São Paulo (Brasil) e a Grande Santiago (Chile).* Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 1999.

LEVY, Pierre - *As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na Era da Informática* - Coleção TRANS-ED. 34 - 1998.

_____ - *O Fogo Libertador* - SP - Editora ILUMINURAS - 2000.

_____ - *O Que É Virtual?* - SP Ed. 34 - 1996.

LOBO, H.H. de. - *O ensino médio no Brasil _ diagnóstico e perspectivas.* 1998, mimeo.

MACHADO, Lucília R. de Souza. - *Educação e divisão social do trabalho.* São Paulo, Cortez, 1982.

_____ - *Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora*, artigo mimeografado apresentado na CBE n.6, São Paulo, 1991.

MAGER, Robert Frank. *A Formulação de objetivos de ensino.* Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

MARX, K. & ENGELS, F. - *A Ideologia Alemã.* São Paulo, HUCITEC, 1987.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich - *Obras Escolhidas*- volume 2 - Editora ALFA-OMEGA - 1988.

MEC - *Parâmetros Curriculares Nacionais.*

MEC/INEP - *Plano Nacional de Educação.* Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, 1998.

MEC/SEMTE - *Referências curriculares para educação profissional de nível técnico*. Texto preliminar, Distrito Federal, 200, p.6.

MEKSENAS, Paulo - *Sociologia da Educação - Introdução ao Estudo da Escola No Processo de Transformação Social* - segunda edição - Editora LOYOLA - 1990.

MELLO, Alex Fiúza de - *Mundialização e Política em Gramsci* - 62 - Questões Da Nossa Época - CORTEZ Editora - 1996.

MELLO, G. - *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Parecer n.15. CEB/CNE, 1998.

MELLO, G.N. - *Cidadania e competitividade*. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

MELO, O.C. *Alfabetização e Trabalhadores (O Contraponto do discurso Oficial)*. Editora UFG. (Editora da UNICAMP), 1997.

MENESES, João Gualberto de Carvalho-(e outros) – *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - Leituras* – 2º Ed. Atualizada – Edit. Pioneira – SP – 2000 - Capítulo 10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. - *Desempenho do sistema educacional brasileiro: 1994-1999*. Brasília, 1999ª.

_____ - Censo escolar 1999. Brasília, 1999b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. - *Educação brasileira: políticas e resultados*. Brasília, 1999.

_____ - *Indicadores da educação no Brasil*. Boletim. Assessoria de Comunicação Social – MEC, 29 fev.2000.

MOREIRA, Antonio Flávio B. - *Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação*. In: Luis Heron da Silva e José Clóvis de Azevedo (org.) Reestruturação curricular. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes. 1995.

MORENO, M. - Ciência e Ensino. - In: BUSQUETS e outros. *Temas transversais em educação*. São Paulo, Ática, 1998.

MOTTA, Fernando C. P. - *Organização e poder - empresa, estado e escola*. São Paulo: Atlas.

_____ - *Administração e Participação Para a Educação* - Revista da Faculdade de Educação - SP – 10 Jul-Dez 1984.

NICOLESCU, Basarab - *O Manifesto de Transdisciplinaridade* - TRIOM Centro de Estudos Marina e Martin Harvey Editorial e Comercial - 1999.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 3º ed., São Paulo, Loyola, 1985.

_____ - *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

PAOLI, M. Célia. *Os trabalhadores urbanos na fala dos outros*. In: **LOPES, Leite J.L.** (org.). *Cultura e identidade operária*. Rio de Janeiro, Marco Zero, Editora UFRJ, 1987.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1988.

PETRAGLIA, Izabel C. - *Interdisciplinaridade - O Cultivo do Professor* – Editora da Universidade São Francisco - Pioneira Educação 1993.

PILETTI, Claudino / PILETTI, Nelson - *Filosofia e História da Educação* - décima segunda edição – Editora ÁTICA – 1995.

_____ - *História da Educação no Brasil* – 6º edição - Editora ÁTICA - 1996.

_____ - *História da Educação* – 6º edição - Editora ÁTICA - 1997.

PILETTI, Nelson - *A Profissionalização Compulsória no Ensino de Segundo Grau* – Tese de Doutorado – FEUSP. Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Maria de Lourdes Mariotto Haidar – SP – 1983

REVISTA DE EDUCAÇÃO. (NA) *Alfabetização*. Brasília, ano 19, jul/set. 1990.

RIOS, Terezinha - *Ética e Competência* – segunda edição – Coleção Questões Da Nossa Época 16 – CORTEZ Editora – 1994.

RODRIGUES, Neidson - *Lições do Príncipe e Outras Lições - o Intelectual, a Política, a Educação* – número 15 – Questões da Nossa Época – 17 edição CORTEZ Editora – 1996.

ROMANELLI, Oliveira O. - *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1982.

ROSEMBERG, F. “*Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil*”. In: Alfabetização: passado, presente, futuro. São Paulo, FDE, 1993, p.125-148 (Idéias, 19).

_____ - & **PIZA**, E. “*Alfabetismo, gênero e raça no Brasil*”. In: **BÓGUS**, L. & **PAULINO**, Y. (orgs.). Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais. São Paulo, Educ, 1997, p.115-142.

RUPEREZ, José Roberto. - *A política educacional do estado de São Paulo: 1967 - 1990*. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Tese (Doutorado).

SAINT-ONGE, Michel - *O Ensino na Escola (O Que É E Como Se Faz)* – Edições LOYOLA – 1999.

SANDERSON, Michael (1972). *The Universities and British Industry, 1850-1970*. London.

SANTOS Filho, José Camilo dos - *Pesquisa Educacional – Quantidade, Qualidade* – n° 42 – Questões da Nossa Época – CORTEZ Editora – segunda edição – 1995.

SAVIANI, Demerval – *Pedagogia – Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* - Polêmicas do Nosso Tempo - Editora Autores Associados - quinta edição – 1998.

_____ – *Problemas sociais e problemas de aprendizagem*. ANDE-revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, n.17, 1991. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ - *Educação - Do Senso Comum à Consciência Filosófica* – Editora Autores Associados - décima segunda edição - 1996.

_____. - *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.

_____ - *A nova lei da educação. Leis de Diretrizes e Bases, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEGNINI, Liliana R. P. - *Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação*. NETE/FE/UFMG.

SETÚBAL, M.A. - (org.). Revista “*Em Aberto*”. Brasília, MEC/INEP, v.17, n.71, jan. 2000.

SOUZA, M.M.C. *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. Brasília, Ipea, 1999 (Textos para Discussão, n.639).

TANURI, Leonor M. A. *Administração Do Ensino No Brasil: Centralização X Descentralização*- Editora DIDÁTICA – SP – V.17 – 1981.

TEIXEIRA, Anísio - *Educação no Brasil* - Editora UFRL – terceira edição – 1999.

_____ - *Educação Não É Privilégio* - Editora UFRJ – quinta edição – 1994.

TEIXEIRA, Z.A. - *Políticas públicas e educação para crianças, adolescentes e jovens. Políticas públicas sociais*. Brasília, Inesc, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. *A escola como organização complexa*. In: GARCIA, Walter E. (org.) *Educação brasileira contemporânea - organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil/Rio de Janeiro: FENAME.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y plan de acción para el futuro*. Hamburgo, UIE/Unesco, 1997, 26p. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo, 14-18 de Julio de 1997.

VALLS, Álvaro L. M. – *O Que É Ética*- Coleção Primeiros Passos – décima primeira Edição - número 117 - Editora Brasiliense – 1998.

VYGOTSKY, L.S. - *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WEBER, Max – *Ensaio de Sociologia* - quinta edição – RJ – ZAHAR Editora – 1982.

WEREBE, Maria José G. - *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil* - terceira Edição - DIFUSÃO EUROPÉIA DO LIVRO – 1968. - SP

WIENER, Martin J. (1981). *English Society and the decline of the Industrial Spirit*, 1850-1980. Cambridge University Press.

Sites

<http://www.mec.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm>

<http://www.platano.com.br/Biblioteca/pedagogia/mudancascurriculares.htm>

<http://www.assopaes.org.br/clipping/200011/001114.htm>

http://pp.uol.com.br/almanaque/show_verbete.php?cod_verbete=2381

<http://www.mec.gov.br/semyec/ensmed/politicas.shtm>

<http://www.mec.gov.br/asc/jornalis/discusos/d001.shtm>

http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/2001/m017.shtm

http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/2001/m020.shtm

http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/2001/m012.shtm

<http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/discusos/d002.shtm>

<http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/discusos/d003.shtm>

<http://www.mec.gov.br/semtec/revista/Capa.shtm>

<http://mec.gov.br/home/legislaçao/default.shtm>

<http://www.usp.br/agen/16set.htm>