ISSN 1982-131X

REVISTA SEMESTRAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)

RETRATOS DA ESCOLA

DOSSIÊ

Ensino Médio e Educação Profissional

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Volume 5 - Número 8 - janeiro a junho de 2011

ISSN 1982-131X

Revista Retratos da Escola

v. 5, n. 8, janeiro a junho de 2011.

Direção Executiva da CNTE
(Gestão 2011/2014)

Presidente
Roberto Franklin de Leão (SP)
Vice-Presidente
Milton Canuto de Almeida (AL)
Secretário de Finanças
Antonio de Lisboa Amancio Vale (DF)
Secretária Geral
Marta Vanelli (SC)
Secretária de Relações Internacionais
Fátima Aparecida da Silva (MS)
Secretário de Assuntos Educacionais
Heleno Araújo Filho (PE)
Secretário de Imprensa e Divulgação
Alvísio Jacó Ely (SC)
Secretário de Política Sindical
Rui Oliveira (BA)
Secretário de Formação
Gilmar Soares Ferreira (MT)
Secretária de Organização
Marilda de Abreu Araújo (MG)
Secretário de Políticas Sociais
Marco Antonio Soares (SP)
Secretária de Relações de Gênero
Isis Tavares Neves (AM)
Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários
Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)
Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos
Ana Denise Ribas de Oliveira (PR)
Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação
Maria Antonieta da Trindade (PE)
Secretária de Assuntos Municipais
Selene Barboza Michielin Rodrigues (RS)
Secretário de Direitos Humanos
José Carlos Bueno do Prado - Zezinho (SP)
Secretaria Executiva
Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)
Secretaria Executiva
Odair José Neves Santos (MA)
Secretaria Executiva
José Valdivino de Moraes (PR)
Secretaria Executiva
Joel de Almeida Santos (SE)

Suplentes
Carlos Lima Furtado (TO)
Janeayre Almeida de Souto (RN)
Rosimar do Prado Carvalho (MG)
João Alexandrino de Oliveira (PE)
Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)
Francisco de Assis Silva (RN)
Denise Rodrigues Goulart (RS)
Alex Santos Saratt (RS)

Conselho Fiscal - Titulares
Mario Sergio F. de Souza (PR)
Ivaneia de Souza Alves (AP)
Rosana Sousa do Nascimento (AC)
Berenice Jacinto D'arc (DF)
Jakes Paulo Félix dos Santos (MG)

Conselho Fiscal - Suplentes
Ida Irma Dettmer (RS)
Francisco Martins Silva (PI)
Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Coord. do Depto. de Funcionários da Educação (DEFE)
Edmilson Ramos - Lamparina (DF)
Coord. do Depto. de Especialistas em Educação (DESPE)
Maria Madalena A. Alcântara (ES)

Revista Retratos da Escola

Editor
Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Comitê Editorial
Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)
Leda Scheibe (UFSC/Anped)
Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)
Regina Vinhaes Gracindo (UnB/CNE)

Conselho Editorial Nacional
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alfredo M. Gomes (UFPE)
Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)
Antonio Ibañez Ruiz (UnB)
Benno Sander (UFF)
Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
César Callegari (CNE)
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)
Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
Lucília Regina Machado (UNA-MG)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Isabel Almeida (USP)
Maria Malta Campos (FCC)
Maria Vieira Silva (UFU)
Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)
Moacir Gadotti (USP)
Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)
Sadi Dal Rosso (UnB)
Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Vitor Henrique Paro (USP)
Walderês Nunes Loureiro (UFG)
Zacarias Jaegger Gama(UERJ)

Conselho Editorial Internacional
Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
Jenny Assael (UCHILE)
Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)
Maria Luz Arriaga (UNAM, México)
Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)
Orlando Pulido (UPN, Colômbia)
Pedro González López (FE.CCOO Espanha)
Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

Endereço
SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.
Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685 *E-mail*: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v. 5, n. 8, janeiro a junho de 2011.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 5	n. 8	p. 1-190	jan./jun. 2011

© 2011 CNTE
Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <http://www.esforce.org.br>

Secretaria e apoio editorial
Marcelo Francisco Pereira da Cunha

Copidesque
Eliane Faccion (português)

Revisão de textos
Eliane Faccion (português)
Formas Consultoria (normas técnicas)

Traduções dos resumos
Patrick John O'Sullivan (inglês)
Céline Marie Agnès Clément (francês)
Noel Fernández Martínez (espanhol)

Ilustração de capa
Escolha
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Recife, 2011

Editoração
Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 8, jan./jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

ISSN 1982-131X

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Bibliotecária: Cristina S. de Almeida CRB 1/1817
Revista Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Editorial

Ensino médio e educação profissional: para superar o dualismo estrutural 7

Entrevista

A ruptura com o dualismo estrutural 11
Benno Sander
Eliezer Pacheco
Gaudêncio Frigotto

Artigos

Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação 27
Maria Ciavatta
Marise Ramos

EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida 43
Acacia Zeneida Kuenzer

Ensino médio: identidade, finalidade e diretrizes 57
José Fernandes de Lima

A expansão do ensino médio: escola e democracia 69
Ramon de Oliveira
Alfredo M. Gomes

Financiamento do EM e a EP: questões para o PNE 2011/2020..... 83
Nelson Cardoso Amaral

Ensino médio: perspectivas de avaliação 99
Sandra Zákia Sousa

Políticas públicas do ensino médio:
iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador 111
Carlos Artexes Simões

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação..... 127
Naura Syria Carapeto Ferreira

Juventude e educação: novos processos de socialização..... 143
Maria Tereza Canezin Guimarães
Aldimar Jacinto Duarte

O Proeja no ensino médio em Goiás: as dificuldades do programa..... 157
Maria Emilia de Castro Rodrigues
Lênin Tomazett Garcia

Resenhas

Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas..... 171
José Celestino Lourenço
Marta Regina Domingues

Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento..... 175
Álvaro L. Moreira Hypolito

Documento

Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional..... 179

Normas de publicação.....185

RETRATOS DA ESCOLA

Ensino médio e educação profissional

Para superar o dualismo estrutural

Na história da educação brasileira o ensino médio e a educação profissional vêm sendo marcados por políticas, programas e ações que traduzem a secundarização dessa etapa e modalidade da educação básica, expressa nas políticas de priorização do ensino fundamental, e um forte dualismo estrutural, reforçado nas políticas da década passada e na edição do Decreto nº 2.208, de 1997, com desdobramentos no campo educativo.

Nos últimos anos, novas políticas foram direcionadas à educação básica, em todas as etapas e modalidades. Lembre-se a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde janeiro de 2007, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que aprova a ampliação da obrigatoriedade, propondo a universalização na educação de 4 a 17 anos, até 2016. E, especialmente no ensino médio e educação profissional, a aprovação do Decreto nº 5.154, de 2004. Todo esse processo, apesar dos avanços legais, traduz a complexidade e a busca de organicidade das ações, programas e políticas, de modo a garantir a universalização do ensino obrigatório de 4 a 17 anos, até 2016.

O ensino médio, com a cobertura educacional insuficiente, evidenciada por baixas taxas de matrícula bruta e líquida e pela histórica dicotomia com a educação profissional, remete a graves problemas e desafios para a democratização do acesso e a permanência com qualidade nesta etapa/modalidade da educação básica para todos.

O objetivo deste dossiê é, portanto, contextualizá-los, assim como traçar as perspectivas para o ensino médio e a educação profissional, situando os marcos da produção acadêmica da área, os avanços legais, os limites e a necessidade de realização das políticas, programas e ações, e das proposições e reflexões, para que se supere o dualismo estrutural neste nível/modalidade, a partir de uma concepção mais orgânica de formação, de modo a garantir condições objetivas para a obrigatoriedade e a universalização do ensino médio e sua integração à educação profissional.

Essas questões se apresentam, de modo emblemático, no movimento atual de tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), PL. nº 8.035 de 2010, proposto com 20 metas e 170 estratégias, bem como nas 2.915 emendas encaminhadas ao PL, traduzindo, em especial, o esforço das entidades da área educacional pelo avanço das políticas que garantam a universalização da educação básica para todos, com a garantia de qualidade social, e pela organicidade dessas políticas, programas e ações, além do fortalecimento do pacto federativo, por meio da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. Por isso, no novo PNE, é preciso assegurar mais correspondência entre as políticas, o financiamento e a gestão na educação nacional.

A partir de várias reflexões e análises, esta edição de *Retratos da Escola* busca, assim, contribuir com a avaliação do estado atual do ensino médio e da educação profissional, bem como indicar proposições, para romper o dualismo estrutural ainda presente neste nível/modalidade da educação profissional.

Em consonância com sua proposta editorial, *Retratos da Escola* reitera as seguintes seções: Entrevista, Artigo, Resenha e Documento.

Na Entrevista, convidamos um gestor e dois professores/pesquisadores cuja história e trajetória, na discussão e reflexão sobre políticas direcionadas à educação básica, especialmente ao ensino médio e educação profissional, contribuem para iluminar questões e para repensar este nível/etapa da educação básica.

Na seção Artigos, as temáticas descortinam avaliações e análises sobre as políticas, gestão e financiamento do ensino médio e educação profissional, indicando seus limites e possibilidades. As reflexões lançam questões desafiadoras à construção de novos marcos para a educação nacional. E os artigos convergem para a necessidade de mais organicidade entre as políticas, os processos de organização e gestão e de financiamento, pela melhoria e democratização do acesso e a permanência com qualidade para todos/as, incluindo a garantia da universalização da educação obrigatória de 4 a 17 anos, até 2016.

Na seção Resenh**a**, foram abordados os livros 1) O Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas e 2) Políticas públicas e educação, regulação e conhecimento. Ao problematizarem as políticas, processos de regulamentação e regulação, as duas obras contribuem para a compreensão das tensões, limites e perspectivas da educação nacional.

Finalizando este número, na seção Documento, em "Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional", a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) apresenta sua avaliação sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e sua tramitação na Câmara dos Deputados.

A capa da edição "escolha" é de autoria do arquiteto e artista plástico Carlos Alexandre Lapa de Aguiar e nos remete aos complexos questionamentos e dúvidas referentes aos processos formativos, as novas tecnologias e os processos de trabalho.

Trata-se de expressão artística de grande relevância num contexto de mudanças e incertezas que demarcam as novas formas de sociabilidade e o pensamento contemporâneo.

Nossa expectativa é que este dossiê contribua para a avaliação do estado da arte do ensino médio e educação profissional, descortinando novos horizontes para esta etapa e modalidade da educação básica.

Luiz Fernandes Dourado
Editor

RETRATOS DA ESCOLA

Ensino médio e educação profissional
A ruptura com o dualismo estrutural

Nos últimos oito anos, políticas, programas e ações vêm sendo direcionados à melhoria do ensino médio e da educação profissional, pela superação do seu dualismo estrutural. O objetivo era melhorar a qualidade, otimizar o acesso e a permanência, por meio de educação integrada.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, surgiram novos desafios, incluindo a universalização do ensino obrigatório de 4 a 17 anos, até 2016. Os baixos índices da matrícula bruta (82,6%) e líquida (48%) no ensino médio, segundo o censo de 2008, revelaram a necessidade de políticas orgânicas, com a democratização do acesso e a permanência com qualidade nesta etapa da educação básica para todos.

Situar esses avanços legais e discutir a obrigatoriedade e a universalização do ensino médio e sua integração à educação profissional é o foco desta entrevista, com **Benno Sander**[1], **Eliezer Pacheco**[2] e **Gaudêncio Frigotto**[3], realizada pelo editor de *Retratos da Escola*, Luiz Fernandes Dourado.

Como romper com o histórico dualismo entre ensino médio e educação profissional, no Brasil?

Benno Sander – Existe vasta literatura sobre o dualismo estrutural e cultural da sociedade brasileira, que tem alimentado nossas políticas públicas de educação. A expressão mais clara do dualismo educacional se encontra no ensino de nível médio. O fato é que, ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção. Romper esse dualismo representa um desafio de enormes proporções, como o comprova a avaliação das recentes lutas dos educadores de vanguarda e das entidades da sociedade civil organizada. Os esforços de superação no âmbito interno das instituições escolares certamente têm impacto na qualidade da educação e no campo político e social. No entanto, os fatores decisivos para romper o dualismo estrutural e cultural que caracteriza a educação brasileira, em particular a educação de nível médio, residem nas políticas e práticas adotadas fora da escola, no campo da economia e da sociedade brasileira, e no contexto das forças que determinam as relações de interdependência internacional.

Eliezer Pacheco – A integração da educação profissional com o ensino médio é uma questão de concepção. Refere-se à visão de formação para o trabalho e educação

para vida, para a cidadania efetivamente. O dualismo ocorre quando se prioriza a questão técnica. Assim como o foco das políticas nacionais era o desenvolvimento econômico, nessa concepção o desenvolvimento social é fundamental, um não estaria separado do outro.

Gaudêncio Frigotto – A sociedade brasileira forjou um projeto societário desigual e as lutas sociais ao longo do século XX foram incapazes de romper o tecido estrutural de criminosa concentração de renda e capital na mão de poucos. Uma espécie de ornitorrinco, na metáfora de Francisco de Oliveira[4], em que analfabetismo, trabalho informal, baixos níveis de escolaridade não são um problema, mas, inerentes e funcionais. Minimizar a dualidade na educação implicaria efetivar o que a geração de intelectuais do pensamento social crítico entendia como *Revolução Nacional*, não a socialista, mas condição prévia de sua possibilidade futura – um projeto de desenvolvimento autônomo e soberano com reformas estruturais de efetiva distribuição de renda, integrando o povo à vida digna, com acesso ao trabalho, moradia, saúde, educação e cultura. Diferentes forças da sociedade buscaram esse caminho, após a ditadura Vargas, uma intensa mobilização da sociedade no campo intelectual, cultural e artístico, educacional e político, que a classe dominante brasileira interrompeu, com a força das armas e do arbítrio, pelo golpe e ditadura de 64. Nos 20 anos de ditadura, houve reformas na educação, da pré-escola à pós-graduação, e o dualismo foi solidificado. Na falta de hegemonia, o dissenso permanece, ainda que latente, e na década de 1980, a agenda das reformas de base e da escola pública, universal, gratuita, laica foi retomada, acrescida das teses da escola unitária e politécnica do pensamento socialista, momento de intensas disputas de ideias e de projeto societário. A Constituição sinalizou avanços, mas a sociedade foi incapaz de rupturas. A década de 1990, Governo Collor de Mello, foi a do ajuste às reformas neoliberais, com a destruição da face pública do Estado. A tarefa antinação coube a Fernando Henrique Cardoso, que a cumpriu à risca. Seu ministro da Educação, Paulo Renato, intelectual forjado nos organismos internacionais, mediante o Decreto nº 2.208, de 1997, ampliou a dualidade, desmontando a precária integração da formação profissional do ensino médio e implementando diferenciações, estendidas ao ensino superior. Para as universidades federais destinam-se as classes dirigentes e ao ensino privado de baixa qualidade vão os setores mais pobres da classe média, pois a grande maioria da classe trabalhadora não chega ao ensino superior. A eleição de Lula da Silva criou a possibilidade de mudanças estruturais, refundando a nação e firmando um *marco de não retorno.* Seriam necessárias medidas radicais, além de um simples governo desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2003a), mas esse marco não se efetivou e, no estrutural, continuamos na abertura de espaços para o capital[5]. A anulação do Decreto nº 2.208, de 1997, e a criação do Decreto nº 5.154, de 2004, possibilitou a volta do ensino médio integrado, mas manteve todas as possibilidades do decreto anterior. O não empenho do governo na

"Seriam necessárias medidas radicais, além de um simples governo desenvolvimentista, mas esse marco não se efetivou e, no estrutural, continuamos na abertura de espaços para o capital."

(Gaudêncio Frigotto)

defesa do ensino médio em concepção integral e no horizonte da escola unitária e politécnica e a doutrinação da década de 1990 levaram à dualidade e às diferenciações. Romper com a dualidade estrutural é equação complexa e não se resolve com reformas só no campo da educação, mas será significativo se resultar de mudanças estruturais na ordem social, econômica e cultural da sociedade.

Quais os limites e as possibilidades das políticas para o ensino médio e a educação profissional num cenário em que esta etapa/modalidade da educação básica é predominante nos estados e DF, e considerando, ainda, que grande parte das propostas de sua mudança e reforma decorre do governo federal?

Eliezer Pacheco – As possibilidades estão sendo ampliadas com as ações atuais de fomento ao desenvolvimento da educação profissional nas escolas públicas estaduais e federais e também por meio de acordos de gratuidade com a rede privada e financiamento aos estudantes do ensino médio da rede pública, para cursarem o curso técnico (o Fies técnico, que virá com o Pronatec). Essas ações vêm acompanhadas de ampla discussão sobre a qualidade. Esta, no contexto atual, diz respeito à infraestrutura e à docência. É uma etapa inicial, pois a busca de melhoria da qualidade na educação deve ser constante.

Gaudêncio Frigotto – O que acabamos de expor mostra os limites a uma política que altere substantivamente a atual situação do ensino médio, na universalização e na proposta pedagógica, que articule ciência, trabalho e cultura. Mas há limites também de ordem política. Constitucionalmente, o ensino médio é atribuição dos estados, que atendem aproximadamente 90% dos alunos neste nível, cabendo à União apenas uma atuação complementar. Mesmo com leis que obriguem os estados a gastar 25% do seu orçamento em educação, a desigualdade regional e os vários mecanismos de burlar esse montante acabam baixando a qualidade do ensino médio. O Fundeb está equalizando melhor, mas por baixo, pois acaba fazendo transferências de recursos de uma região a outra, nivelando o custo médio aluno em menos de três mil reais, o que é pelo menos três vezes menos do que a União gasta com os aproximados 2% de matrícula de ensino médio, a mesma proporção em relação a padrões internacionais de sociedades com PIB similar ou até menor que o do Brasil. A outra dificuldade é na concepção do ensino médio. O horizonte da proposta do Decreto nº 5.154, de 2004, não vingou, nem na Rede Federal, pois o governo não disputou politicamente tal perspectiva. O esforço positivo, da significativa expansão com a criação e interiorização dos Ifet corre o risco de pautar-se pela fragmentação ou simples justaposição das disciplinas de fundamentos com as técnicas e tecnológicas.

Benno Sander – A tradição da educação básica, nela incluindo o ensino médio de natureza propedêutica e a formação técnica de nível médio para o trabalho, remonta aos primórdios da existência do Brasil como colônia de Portugal. O esforço inicial para estabelecer uma educação pública religiosa para a elite dirigente no século XVI e XVII foi interrompido pelo movimento renovador, liderado pelo Marquês de Pombal, em meados do século XVIII. O fracasso da experiência pombalina desaguou, no início do Império, na luta entre os promotores de uma educação pública nacional para toda a população e os defensores de um ensino restrito para a elite urbana. O golpe mortal para os liberais da época foi o Ato Adicional de 1834, que atribuiu às províncias o poder para legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios para promovê-la. Desde então, o ensino médio, como toda a educação básica, se dá predominante nos estados e no Distrito Federal, o que tem limitado o impacto das políticas públicas e das propostas reformistas promulgadas pelo governo federal. Esse fato sugere que a construção de um sistema nacional de educação e de uma proposta de educação geral para o trabalho depende do diálogo entre os entes federados e da própria prática social mais ampla.

"...a construção de um sistema nacional de educação e de uma proposta de educação geral para o trabalho depende do diálogo entre os entes federados e da própria prática social mais ampla."

(Benno Sander)

Quais os principais desafios para a garantia da universalização do ensino médio até 2016, considerando-se os indicadores atuais de acesso e permanência?

Gaudêncio Frigotto – No plano econômico, o primeiro limite é a fixação no novo PNE de 7% do PIB para a educação, montante imposto pelo dogma metafísico do ajuste econômico, que postula a manutenção de reservas para garantir o crime da especulação financeira e o pagamento de juros da dívida interna de famílias e grupos que acumularam fortunas dentro de uma legalidade cujo fundamento é a "justeza da injustiça". Esse montante até pode ampliar o acesso, mas dentro de uma qualidade pífia, pois não permitirá salário digo aos trabalhadores da educação e dentro de uma carreira que os fixe numa só escola, com no máximo de 50% da carga horária em sala de aula como é atualmente o regime da Rede Federal. Se de fato as classes dirigentes priorizassem a educação, o caminho seria inverso. Um investimento inicial de mais de 10% do PIB por alguns anos, até pagar a dívida social aos milhares de jovens que não fazem o ensino médio e melhorar a qualidade. Daí, ir decrescendo aos 7%. No plano político, o desafio é a luta contra o conservadorismo da classe dominante no campo da educação. Os parlamentares que elaboraram a Constituição e que expressam quase de forma absoluta os interesses das diferentes frações da classe dominante brasileira mantiveram a educação como um tema de segunda categoria. No plano político organizativo, a proposta da Conae e do PNE, de um sistema

"...dar condições de oferta de ensino de qualidade às instituições de ensino públicas e dar condições aos próprios estudantes de permanência e conclusão dos estudos seriam os principais desafios."

(Eliezer Pacheco)

articulado de educação, é outro desafio a ser enfrentado, pois as propostas ai contidas vêm sendo desfiguradas.

Benno Sander – Temos ambiciosas metas para o ensino médio dos próximos anos, incluindo uma proposta de universalização, até 2016. É um desafio de enormes proporções se considerarmos que os indicadores não são animadores. Na realidade, apenas a metade de nossos atuais jovens de 19 anos de idade concluiu o ensino de nível médio. Segundo dados do PNAD/IBGE (2010), a taxa de escolarização líquida do ensino fundamental é de 91,1%, enquanto que a taxa de escolarização líquida do ensino médio é de 50,9%, uma das mais baixas da América Latina. Esses dados revelam o desafio que enfrentamos para universalizar o ensino médio brasileiro. Impõe-se, portanto, multiplicar a matrícula e o financiamento público para o setor, assim como promover uma substantiva qualificação dos profissionais do ensino e da gestão da educação.

Eliezer Pacheco – Fortalecer, expandir, dar condições de oferta de ensino de qualidade às instituições de ensino públicas e dar condições aos próprios estudantes de permanência e conclusão dos estudos, seriam os principais desafios. Além disso, há necessidade de um esforço de cooperação entre as redes públicas e a rede privada também.

Que políticas, programas e ações contribuem para a articulação/integração ensino médio e educação profissional no país?

"A formulação das diretrizes curriculares para o ensino médio deveria englobar os instrumentos jurídico-normativos do ensino acadêmico propedêutico e da formação técnica para o trabalho."

(Benno Sander)

Benno Sander – Os debates atualmente em curso no governo e nas entidades da sociedade civil organizada se propõem a formular um sistema mais orgânico e unitário de ensino médio, para reverter a dualidade histórica, que se aprofundou com as reformas governamentais da década de 1990, especialmente a partir do texto contido no Decreto nº 2.208, de 1997, que desvinculou a educação profissional da educação geral de nível médio. O cenário se modificou na primeira década do século XXI, apontando para a diminuição da dualidade, graças a novos projetos governamentais e à atuação da sociedade civil no campo da educação, com o propósito de construir uma proposta unitária de ensino médio. No entanto, as contradições do caminho inaugurado com a edição do Decreto nº 5.154, de 2004, que tornou sem efeito o Decreto nº 2.208, de 1997, frustraram as expectativas em torno das mudanças estruturais mais profundas, como inicialmente concebidas e anunciadas. Nesse contexto, a formulação das diretrizes curriculares para o ensino médio deveria englobar, em um único documento de regulação política, os instrumentos jurídico-normativos do ensino acadêmico propedêutico e da formação técnica para o trabalho. Esta ação certamente contribuiria para a superação da tradicional cultura dos *Dois Brasis*, com seus dois ensinos.

Eliezer Pacheco – Hoje, felizmente, são vários. Alguns exemplos seriam o "Brasil Profissionalizado", programa do governo federal no qual já foram conveniados R$ 1,5 bilhão para as redes públicas de educação profissional em 23 estados; a expansão da rede federal (ampliação em número e em capilaridade da rede federal de educação profissional e tecnológica), que atualmente possui 420 mil estudantes matriculados; e mais recentemente o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), no qual foi incluída a expansão da rede pública e o financiamento de cursos técnicos para estudantes de nível médio matriculados na rede pública de ensino.

Gaudêncio Frigotto – A proposta do ensino médio integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que tem marcado a formação profissional. Não é a mesma coisa que o ensino médio unitário politécnico e/ou tecnológico, mas é um grande passo na sua direção. Implicaria políticas e ações de escolas com espaço físico adequado de salas de aula, laboratórios, biblioteca, praça de esportes, área para arte, para as atividades de gestão e para os professores. Políticas que afirmassem nacionalmente uma mesma carreira nacional para professores e demais trabalhadores na escola, com piso médio equivalente à Rede Federal, tempo de pelo menos 50% da carga horária para estudo, pesquisa, orientação, reuniões coletivas etc.

"A proposta do ensino médio integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que têm marcado a formação profissional."

(Gaudêncio Frigotto)

Que fatores contribuem para a evasão e a repetência no ensino médio brasileiro?

Gaudêncio Frigotto – O mais fundamental é a situação socioeconômica dos alunos, pois a maior parte faz o turno noturno por necessidade. E as condições do trabalho docente, pois a maioria trabalha até em dois ou mais turnos e instituições, inviabilizando qualquer acompanhamento efetivo de alunos com dificuldade. Há, também, a desmotivação de frequentar a escola, uma vez que os jovens percebem que cada vez menos se cumprem a promessa integradora ao emprego e as melhorias de vida.

Benno Sander – A reprovação, a repetência e o abandono no ensino médio tornam esta etapa da educação básica no Brasil uma das mais problemáticas da América Latina. Contribuem para esse fato a elevada taxa de distorção idade-série, fenômeno se agrava pelas condições desfavoráveis do grande número de alunos que estudam em cursos noturnos, depois de estressantes jornadas de trabalho durante o dia. São conhecidas as carências que enfrentam os estudantes que frequentam o ensino médio noturno e que afetam a qualidade do ensino, como: ausência de professores, dificuldade de transporte noturno, carga horária reduzida, além do cansaço e da falta de tempo para o estudo.

"Muitas vezes, o estudante vem de origem humilde e, na rede pública, ainda são necessárias mais ações de assistência estudantil de forma que se possa combater a evasão."

(Eliezer Pacheco)

Eliezer Pacheco – A falta de contextualização do ensino com a realidade em que o jovem está inserido e a desconexão entre teoria e prática. Muitas vezes, o estudante vem de origem humilde e, na rede pública, ainda são necessárias mais ações de assistência estudantil de forma que se possa combater a evasão. Não seria apenas distribuir bolsas, que são importantes em muitos casos, mas também desenvolver um trabalho de acompanhamento com toda a família.

As avaliações da educação básica, especialmente no ensino médio e na educação profissional, contribuem para o desenvolvimento das instituições educativas e para a melhoria do processo ensino aprendizagem? Por quê? Em que medida?

Eliezer Pacheco – Contribuem, sim. É por meio das avaliações que podemos pensar em ferramentas, programas e ações voltadas para o fortalecimento do sistema de ensino em instituições das esferas federal, estadual e municipal. Para a melhoria do processo ensino-aprendizagem é importante a autoavaliação institucional, que deve ser desenhada conforme o perfil das instituições, o que também depende do estabelecimento de uma cultura de avaliação, que não ocorre de uma hora para outra, mas é algo construído.

"A avaliação é fundamental em qualquer atividade humana, mas da forma produtivista e reducionista a ótica classificatória e mesmo ser referência é profundamente negativa..."

(Gaudêncio Frigotto)

Gaudêncio Frigotto – A avaliação é fundamental em qualquer atividade humana, mas da forma produtivista e reducionista a ótica classificatória com perspectiva de premiar os melhores e mesmo ser referência é profundamente negativa, desagregadora e deseducativa. Sem levar em conta a desigualdade, as avaliações se tornam cínicas. Elas só têm sentido se for para um diagnóstico do sistema de ensino, orientando políticas para melhorá-lo.

Benno Sander – Nas últimas décadas, o Brasil investiu maciçamente em avaliação educacional, embalado no movimento competitivo da globalização da economia e de toda a atividade humana. O Saeb e o Enem são exemplos do esforço governamental nessa matéria, objeto de muitas controvérsias políticas e pedagógicas nos meios acadêmicos, em torno de sua contribuição efetiva para a melhoria da qualidade do ensino para todos e do desenvolvimento das escolas e outras instituições de formação cidadã. O estudo da natureza e da magnitude da contribuição das avaliações de impacto para a qualidade do ensino e da aprendizagem está na ordem do dia e mobiliza um elevado número de pesquisadores nos meios acadêmicos do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), recém-aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), contribuem para a melhoria da formação e/ou a organicidade curricular do ensino médio e educação profissional?

Benno Sander – As recentes diretrizes do CNE e os debates no âmbito das entidades da sociedade civil organizada no campo da educação objetivam contribuir para dar maior organicidade curricular ao ensino médio. As diretrizes indicam uma preocupação em reduzir a brecha que separa duas propostas historicamente antagônicas de ensino de nível médio, tentando articular conhecimentos gerais, técnicos e tecnológicos, que sejam capazes de integrar o mundo do trabalho, da ciência e da cultura. Nessa linha, as condições econômicas, políticas e culturais do país e as necessidades e aspirações sociais e educacionais de sua gente impõem continuados esforços para a construção de uma proposta genuinamente unitária, politécnica, integrada de ensino médio para todos.

Eliezer Pacheco – Sim. Elas contribuem para uma visão mais integradora do currículo do ensino médio, entretanto, a organicidade curricular depende do projeto pedagógico institucional. Em outras palavras, as instituições têm autonomia quanto à grade curricular, por exemplo. É o que ocorre em relação às diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Elas têm cunho de orientação, porém as instituições não estariam obrigadas a segui-las.

Gaudêncio Frigotto – O CNE, ao aprovar as diretrizes do ensino médio não incorporando na mesma normatização e concepção as diferentes modalidades, reforça a fragmentação e a dualidade. Se de um lado as diretrizes aprovadas de ensino médio expressam um significativo avanço na compreensão de sua natureza de educação básica, as versões até agora apresentadas das Diretrizes da Educação Técnica e Profissional são um retrocesso, porque são pautadas na perspectiva do produtivismo da pedagogia das competências. Os remendos tornam as propostas um monstrengo, na concepção e forma. A Câmara de Educação Básica do CNE acaba, assim, legalizando a inorganicidade, a fragmentação e o antagonismo de concepções. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nível Médio incorporam as perspectivas da Conferência Nacional de Educação, após intensos debates e contribuições dos educadores das redes de ensino, dos pesquisadores da área e das entidades científicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico e Profissional de Nível Médio da Educação Técnica e Profissional expressam a visão unidimensional do pensamento mercantil/ empresarial.

"...as necessidades e aspirações sociais e educacionais (...) impõem continuados esforços para a construção de uma proposta unitária, politécnica, integrada de ensino médio para todos."

(Benno Sander)

"...as versões das Diretrizes da Educação Técnica e Profissional são um retrocesso, porque são pautadas na perspectiva do produtivismo da pedagogia das competências."

(Gaudêncio Frigotto)

Qual a identidade do ensino médio?

Eliezer Pacheco – Poderíamos falar da identidade que gostaríamos de ter, que é de educação integral na formação para a vida e para o trabalho. Neste caso, o que distingue o ensino médio do ensino superior é que, neste último, haveria maior especialização para o trabalho. Fato que também pode ser proporcionado no ensino médio,

"...existe consenso nos meios educacionais de vanguarda e na sociedade civil no sentido de que esta etapa da educação básica seja compreendida na concepção de escola unitária, politécnica..."

(Benno Sander)

quando ele tem por objetivo formar o estudante para a atuação profissional, o que seria proporcionado pelos cursos técnicos integrados.

Benno Sander – Distintos públicos têm distintas leituras sobre a identidade do ensino médio. No entanto, existe crescente consenso nos meios educacionais de vanguarda e na sociedade civil organizada no sentido de que esta etapa da educação básica seja compreendida na concepção de escola unitária, politécnica, visando a garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórica, política e ideológica, como o propugnou em boa hora a Conae, em 2010. Para a consolidação dessa identidade, exige-se dos dirigentes educacionais no governo, nas redes de ensino e nas escolas maior compromisso com a implementação do ensino médio integrado.

Gaudêncio Frigotto – Mesmo existindo diferentes modalidades de ensino médio (integrado, inovador, técnico, Proeja) a identidade constitucional é de ser a última etapa da educação básica. O horizonte de afirmação de sua identidade é, pois, de ensino médio unitário dentro da concepção da educação politécnica/tecnológica.

É possível garantir sólida formação teórica mais o preparo dos alunos para o mundo do trabalho? O que diferencia a concepção de formação centrada em competências da concepção centrada em habilidades?

Gaudêncio Frigotto – O ensino médio, qualquer que seja a sua modalidade, concebido como educação básica, por não se constituir numa contradição em termos, não é imediatamente profissionalizante. Poderá garantir formação sólida e preparar para o mundo do trabalho quanto mais se aproximar da concepção da educação politécnica, que busca a superação da fragmentação dos conhecimentos, da separação entre educação geral e específica, técnica e política, da divisão entre trabalho manual e intelectual e afirma o *domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno* na relação entre educação, instrução e trabalho. A formação centrada em habilidades e a centrada em competências partem do mesmo fundamento – a concepção produtivista e mercantil de educação.

Benno Sander – Uma política pública relevante de educação básica requer a integração da formação teórica e da preparação técnica, na convicção de que a maneira mais efetiva de preparar os alunos para o mundo do trabalho, seja ele acadêmico ou profissional, é oferecer-lhes oportunidades para a aquisição de sólidos conhecimentos teóricos e metodológicos, visando a desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e manuais. Esta concepção de educação, centrada em habilidades atitudes, objetiva elevar as potencialidades humanas em termos de formação cidadã, de capacidade intelectual geral e de construção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, desenvolvendo o pensamento criativo e produtivo, o talento artístico e a

capacidade de liderança e convivência social. Tal concepção de educação geral e unitária se contrapõe à formação centrada em competências e destrezas, impostas pelo mundo concorrencial do mercado, que tem como termos vinculados a eficiência econômica e a empregabilidade específica, desprovidos de valores éticos e capacidade intelectual de validade geral.

Eliezer Pacheco – Sim. Na verdade, a diferença não está na formação por competências e habilidades, mas na concepção de educação, que atende às necessidades educacionais do cidadão e o instrumentaliza para a inserção crítica no mundo do trabalho. Uma premissa não exclui a outra quanto à formação mais teórica ou prática. Isso varia, também, de acordo com os objetivos profissionais de cada indivíduo – caso ele deseje uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, por exemplo, deve optar pelo curso técnico.

"a diferença não está na formação por competências e habilidades, mas na concepção, que atende às necessidades educacionais do cidadão e o instrumentaliza para a inserção crítica."

(Eliezer Pacheco)

A frequência às atividades de lazer e cultura interfere no processo formativo dos estudantes da educação básica? Por que, em que medida?

Benno Sander – Sem dúvida, a integração da cultura ao mundo da ciência e do trabalho é exigência fundamental de uma concepção unitária e integral de educação básica. As atividades culturais e lúdicas são fatores determinantes da formação para a cidadania e a convivência social de crianças e adolescentes, jovens e adultos. Este fato torna-se um elemento adicional em favor da escola de tempo integral, no sentido de que ela permite reservar tempo e espaço para o desenvolvimento do talento cultural e artístico e da atividade esportiva, elementos constitutivos da qualidade de vida humana em sociedade. Este posicionamento político-pedagógico implica a ampliação e reestruturação das escolas públicas, mediante a instalação de quadras poliesportivas e espaços culturais, como auditórios e bibliotecas.

Eliezer Pacheco – Sim. O processo cultural integra o ciclo de aprendizagem, de forma que se construa uma formação completa do indivíduo. Não apenas com conteúdos técnicos se chega a uma formação integral do indivíduo, mas, sobretudo, com atividades que proporcionem experiências de convivência e contribuam para a criação de uma consciência cultural do estudante.

Gaudêncio Frigotto – Escola sem espaços e tempos para a arte, a cultura, o lazer e o esporte é uma pobre escola e esgarça o processo formativo. Especialmente para crianças e jovens das classes populares, essas atividades, além de serem formativas em si, constituem-se na porta de entrada para a afirmação e autoestima, elementos importantes para a confiança no processo de aprendizagem. Lamentavelmente, a maioria das escolas não tem espaço físico e nem no currículo para essas atividades. Sem elas, os alunos de nível médio no turno noturno, que são a maioria, são mutilados na sua formação.

"Escola sem espaços e tempos para a arte, a cultura, o lazer e o esporte é uma pobre escola e esgarça o processo formativo. Especialmente para crianças e jovens das classes populares...."

(Gaudêncio Frigotto)

"O primeiro requisito é o estabelecimento de um marco regulatório, em matéria de legislação e políticas públicas, para o ensino médio integrado."

(Benno Sander)

"Primeiramente, que a escola possua estrutura básica para ministrar as disciplinas, como salas de aulas, laboratórios equipados, biblioteca, além de uma estrutura complementar..."

(Eliezer Pacheco)

Quais são os insumos imprescindíveis a um padrão unitário de qualidade para o ensino médio e a educação profissional?

Benno Sander – O primeiro requisito é o estabelecimento de um marco regulatório, em matéria de legislação e políticas públicas, para o ensino médio integrado à educação profissional. Para a sua implantação efetiva requer-se um sistema de financiamento sustentável e de programas nacionais, estaduais e municipais de formação dos professores, funcionários e dirigentes educacionais para a concepção do ensino médio integrado. Requer-se, ainda, um esforço de toda a sociedade política e civil para fazer frente à supervalorização dos sistemas de avaliação de impacto e ao bombardeio da mídia em torno do Enem e de outros testes, o que redunda em marketing permanente do ensino propedêutico, em detrimento de uma concepção unitária e integrada de ensino de nível médio para todos.

Eliezer Pacheco – Primeiramente, que a escola possua estrutura básica para ministrar as disciplinas, como salas de aulas, laboratórios equipados, biblioteca, além de uma estrutura complementar que poderíamos exemplificar com as quadras poliesportivas. Ressalto a necessidade de um corpo docente qualificado e que busque constante aprimoramento (políticas de incentivo seriam revelantes neste caso).

Gaudêncio Frigotto – A Conferência Nacional de Educação apontou todos os insumos básicos para a concepção de educação que articule ciência, trabalho e cultura, salários compatíveis ao corpo docente e demais trabalhadores, fixação numa mesma escola e não mais de 50% do tempo em sala de aula. Elevar todas as escolas de ensino médio ao padrão da Rede Federal. Mas isso não garantiria a universalização com qualidade do ensino médio, sem melhorar drasticamente a distribuição de renda. Milhões de jovens têm sua vida mutilada desde a alimentação, condições de moradia, locomoção etc.

Como garantir ensino médio e educação profissional com qualidade, inclusive no turno noturno?

Benno Sander – Nada acontece por nada, em matéria de qualidade educacional para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino. Não bastam boas leis, boas políticas públicas e bons planos de educação. É preciso comparecer com os insumos para os projetos educacionais relevantes e viáveis nas redes de ensino e nas instituições escolares, de financiamento público, de construção, reestruturação, aquisição e manutenção de equipamentos e materiais pedagógicos e, acima de tudo, de programas intensivos de preparação e valorização dos profissionais da educação. A equação é simples: sem bons professores e diretores não há boas escolas; sem boas escolas não há condições de aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Eliezer Pacheco – Com estrutura mínima, para atendimento da demanda por formação em cada localidade, corpo docente e técnico preparado, além do conteúdo pedagógico que deve estar adequado às realidades de cada região. Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os campi ofertam cursos de acordo com os arranjos produtivos locais, de forma que tanto a formação quanto os conteúdos estejam alinhados com a realidade das comunidades.

Gaudêncio Frigotto – O turno noturno, quando houver uma sociedade menos desigual e injusta, deveria desaparecer. É uma imposição da necessidade do jovem que estuda e trabalha ou procura trabalho. Para minimizá-lo, deveria haver um curso mais longo, com professores e equipes pedagógicas com mais tempo e preparo, para se dedicarem e uma equipe de apoio pedagógico com maior tempo e preparo, para auxiliar. Em termos materiais, deveriam ser escolas melhor equipadas que as diurnas. Uma bolsa de estudos para que esses jovens pudessem ter melhor qualidade de vida e acesso a bens culturais certamente teria efeitos positivos no processo formativo.

"A equação é simples: sem bons professores e diretores não há boas escolas; sem boas escolas não há condições de aprendizagem efetiva e educação de qualidade."

(Benno Sander)

"... os campi ofertam cursos de acordo com os arranjos produtivos locais, de forma que tanto a formação quanto os conteúdos estejam alinhados com a realidade das comunidades."

(Eliezer Pacheco)

A universalização do ensino médio, a integração ensino médio e educação profissional, a oferta de escola de tempo integral são grandes desafios para o novo Plano Nacional de Educação. Como democratizar o acesso e a permanência e consolidar as instituições públicas nesse contexto?

Benno Sander – Os três desafios, previstos nas metas e estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, vêm sendo objeto de debate e acompanhamento atento das entidades da sociedade civil, como a Anped, Anpae, Anfope, Cedes e CNTE. O desafio da **universalização** da educação básica, com destaque para a educação infantil e a educação de nível médio, é objeto das primeiras metas do novo PNE e está ancorado na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que não deixa margem a dúvidas sobre a sua importância. Associada à universalização está a integração ensino médio e educação profissional, que responde ao pensamento político-pedagógico de vanguarda, às proposições estratégicas da Conae de 2010 e das entidades da sociedade civil organizada, no sentido de definir e implantar conteúdos básicos para a educação fundamental e média, em termos de saberes relevantes, que devem configurar a matriz básica de um projeto cultural nacional e transnacional. Impõe-se acompanhar de perto o processo de universalização da população em idade escolar, especialmente a de 15 a 17 anos, conforme prevê a meta 3 do PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010), assim como aperfeiçoar e acompanhar os compromissos das metas 4 e 5 do PNE, para elevar a taxa líquida de matrículas da população de 15 a 17 anos a 90%, com atenção especial aos estudantes socialmente excluídos e com necessidades especiais de diversa índole, à luz do princípio ético da igualdade de

oportunidades de acesso, permanência e sucesso na educação básica. A mesma preocupação deve existir com relação à ampliação da jornada escolar, mediante oferta crescente de educação básica pública de tempo integral. A superação desses desafios certamente fará diferença na avaliação da qualidade do ensino e contribuirá decisivamente para a consolidação da escola pública brasileira.

Eliezer Pacheco – As políticas públicas devem estar bem articuladas para otimizar os esforços implementados, inclusive para o fortalecimento das instituições públicas. Com o Pronatec, lançado no final de abril pela presidente Dilma Rousseff e pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, objetivamos, justamente, potencializar os diversos programas do governo federal voltados para a democratização do ensino técnico. Utilizaremos a capilaridade já existente das redes públicas, além de fornecer linhas de crédito e bolsas para a formação de estudantes e trabalhadores de baixa renda, além de beneficiários do seguro desemprego. O projeto de lei que cria o programa já se encontra na Câmara dos Deputados, esperamos que em breve seja aprovado, de forma que possamos implementar as ações nele previstas. Vale lembrar que a educação profissional obteve ganhos maiores, nos últimos oito anos, do que nos 90 anteriores. Na rede federal, por exemplo, passamos de 140 escolas técnicas, em 2002, para mais de 400, em funcionamento este ano. Além disso, recursos da ordem de R$ 1,5 bilhão já foram conveniados para a ampliação e fortalecimento das redes estaduais de educação profissional. Além destas, outras ações são realizadas em relação à educação profissional à distância, normatização dos cursos técnicos com o Catálogo Nacional, além do acordo com o Sistema S, por meio do qual são ofertadas vagas gratuitas de formação profissional.

Gaudêncio Frigotto – Pelo que vem se evidenciando nos desdobramentos do PNE em debate no Congresso, não haverá desfecho facilmente favorável. Há o mesmo processo que ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na década de 1990. As forças conservadoras vão estilhaçando uma a uma as proposições das organizações científicas e sindicais dos educadores, mediante destaques, supressões e alterações. O que está ficando cada vez mais claro é que o ideário mercantilista e produtivista, que Dermeval Saviani denominou *pedagogia de resultados*, que caracteriza o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob o falso lema *todos pela educação,* está subordinando o PNE. Isso decorre, em grande parte, do fato de as forças políticas que assumiram o governo em 2003 terem optado pela conciliação daquilo que Florestan Fernandes denominou o erro de sua geração, que se expressa hoje no PDE (FERNANDES, 1980). Se não houver unidade forte dos movimentos sociais, sindicatos e organizações científicas, empenhados em transformar a realidade, corre-se o risco de, daqui a dez anos, continuarmos com os mesmos desafios. Essa cultura protelatória é expressão do caráter antissocial e antinação da *minoria prepotente,* que constitui a classe dominante brasileira. Sem a confrontação clara nas ideias e na ação não haverá mudanças estruturais na sociedade e na educação.

"Se não houver unidade forte dos movimentos sociais, sindicatos e organizações científicas, corre-se o risco de, daqui a dez anos, continuarmos com os mesmos desafios."

(Gaudêncio Frigotto)

Notas

1 Doutor em Administração da Educação. Professor Titular Aposentado de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); foi Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) de 1976 a 1984 e de 2006 a 2011.

2 Mestre em História. Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), desde 2005; foi Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), de 2004 a 2005.

3 Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ.

4 Para maior compreensão de nossa especificidade societária, ver Oliveira (2003a).

5 Dois pequenos textos de Francisco de Oliveira (2003b, 2010) explicitam a possibilidade do não retorno e o caminho desviante, que em vez de socializar a política acabou anulando-a.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese dos indicadores, 2009 (Comentários). Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003a.

_____. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. **Revista Reportagem**, n. 41, fev. 2003b.

_____. Hegemonia às avessas: decifra-me ou te devoro! In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Sibele. **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-29.

ARTIGOS

Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil
Dualidade e fragmentação

Maria Ciavatta*
Marise Ramos**

RESUMO: Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo. Uma visão da totalidade social evidencia o sentido da disputa do consenso na sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional reduzida ao mercado ou a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional. Dualidade. Fragmentação.

Introdução

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam. É, pois, na conjuntura da primeira

* Doutora em Ciências Humanas (Educação). Professora Titular em Trabalho e Educação Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); pesquisadora 1-A do CNPq. *E-mail*: <mciavatta@terra.com.br>.

** Doutora em Ciências Humanas (Educação); Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora do IF-RJ, em exercício de cooperação técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, como coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde. *E-mail*: <ramosmn@gmail.com>.

década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo que deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência (OLIVEIRA, 1981).

No Brasil, podemos dizer sem receio da generalização que o senso comum é positivista, porque pauta-se pelo conhecimento sensível, imediato. Não o é apenas pela doutrina de Augusto Comte que dominou as ciências e a política no final do século XIX, consagrada no País pela Proclamação da República, o dístico da bandeira nacional, o autoritarismo das elites ciosas de seu poder latifundiário, herdado da Colônia. É um pensamento que se reforça pela visão metafísica da igreja católica onde o campo da história é substituído pela concepção essencialista de realidade, segundo a qual o conhecimento seria possível abstraindo os fatos concretos.

Aparentemente contraditórias, essas duas correntes de pensamento têm em comum uma visão dicotômica que, no essencialismo, se perde nas idéias gerais, na idéia de ser; e no positivismo, nas concepções com base em Comte, se fecha nos fenômenos empíricos, limita-se ao mundo sensível. Ambas recusam a totalidade social e complexa em que se constituem todos os seres através das relações múltiplas que estabelecem com a natureza, a sociedade onde vivem, as ciências, as tecnologias, a cultura de seu espaço-tempo, a política etc. O senso comum e as políticas que organizam a vida institucional do País são positivistas pois abstraem o contexto onde nos constituímos humanos, isto é, as condições de produção e reprodução da existência, os meios de vida, as relações culturais, o cultivo dos valores da dignidade humana.

Essa forma de conceber a realidade aplica-se pragmaticamente às políticas sociais, entre as quais, as da educação, quando se nega a totalidade das condições precárias em que as escolas se encontram, quando se ignora a desvalorização do trabalho docente, incluindo os baixos salários, compatíveis com as atividades mais rudes e de baixas exigências de qualificação[1]. No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

O termo "dualismo educacional" é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011).[2] Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres.

Mas seu uso, com ênfase no resultado da distribuição desigual da escolarização, requer o aprofundamento das bases materiais da sociedade, para que o que deve ser um conceito não seja tratado como antinomia. O primeiro aspecto é de ordem epistemológica. No seu clássico livro *A dialética do concreto*, Karel Kosik (1976) esclarece a questão: "As possibilidades de criar uma ciência unitária e uma unitária concepção

de ciência baseiam-se no descobrimento da mais profunda unidade da realidade objetiva." (p. 37). Significa que, na compreensão dos fenômenos, não se pode tomar a parte pelo todo, nem deixar de examinar os diversos aspectos que constituem a "síntese de múltiplas determinações" de um fenômeno (MARX, 1977, p. 229).

O risco no uso do conceito "dualidade educacional", sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável. Tratando de dualismos e dicotomias na filosofia e na estrutura social, Mészáros (2009), chama a atenção sobre

> a sistemática *separação* entre as *características funcionais* (eternizadas) do sistema dado e a investigação de seus *pressupostos dinâmicos* – tanto passada como presente (unilateral e falaciosamente atribuída ao campo "especializado" da historiografia acadêmica, quando chegam a ser consideradas), além da *obliteração* da dimensão ideologicamente embaraçosa e diretamente desafiadora do processo de reprodução do capital é, em si, parte integral desse mesmo processo. (p. 104, grifos do autor).

Significa ainda que a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, *omnilateral*. Neste texto, trataremos, primeiro, da histórica tendência dual do ensino médio na sua relação com a educação profissional; em um segundo momento, nos ocuparemos do ensino médio integrado à educação profissional como uma proposta de travessia para a superação da dualidade e da fragmentação; terceiro, a integração na política pública de ensino médio e educação profissional como uma travessia acidentada e, por último, nossas considerações finais.

A tendência histórica dual do ensino médio

Celso Suckow da Fonseca[3] (1986) relata e documenta bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores. Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social

mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) (CIAVATTA, 2009).

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade.

Ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, *omnilateral* e politênica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade[4]. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção[5].

Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da *empregabilidade* sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. A pedagogia das competências, nesse

caso, visava à adaptação psico-física do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão.

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis.

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

Ensino médio integrado à educação profissional[6]

Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e

cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

Os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica*[7] foram utilizados por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. No século XX, particularmente nos anos de 1930, Antonio Gramsci atualizou esse programa, especialmente ao se contrapor à reforma Gentile, na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agregava ao preceito da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-lhes a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Mas isto não define a escola básica como profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos a seguir:

> [...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo" em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional[8]) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Com esses destaques, queremos sustentar nossa compreensão de que a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura –, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões.

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica.

A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são

suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio[9]. Assim, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Foi nesses termos que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam:

> a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

A integração: uma travessia acidentada

Um estudo feito por Ciavatta e Ramos (2009) em matérias publicadas em jornais, no ano de 2009, sobre o ensino médio integrado à educação profissional, partiu do pressuposto que as notícias reproduzem não só o pensamento hegemônico do governo e dos empresários, como também o senso comum da sociedade, que enfatiza a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos alunos.

O mesmo estudo indica que o ensino médio, nessas fontes, é tratado como "o principal gargalo do sistema educacional brasileiro", um "nó" que o governo federal tenta resolver[10]; e cita uma frase emblemática do secretário de educação tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, reconduzido ao cargo no novo governo: "a maioria [dos alunos] não consegue relacionar a permanência na escola com o futuro profissional." No lastro dessa constatação, a integração da educação profissional ao ensino médio tem, na maioria das vezes, simplesmente transformado o ensino médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho como alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior.

Também se justifica a integração da educação profissional ao ensino médio mediante a suposição de que a vinculação do ensino médio ao mercado de trabalho e a obtenção imediata de uma profissão o tornaria mais atrativo aos jovens. Quanto ao ensino médio não integrado, seriam necessárias inovações curriculares que nele incorporassem questões vinculadas à vida produtiva.

Conforme exposto anteriormente, nossa análise não elide a importância da profissionalização para os jovens, nem a necessidade de se avançar o pensamento sobre

o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Mas a sustentação dessas políticas tem sido, notadamente, de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram tanto a defesa da revogação do Decreto nº 2.208/97 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnia[11].

Parece-nos haver uma espécie de "esquizofrenia" na política. Os documentos que a sustentam revela, no todo ou em parte, a incorporação de princípios da escola unitária e da formação *omnilateral* e politécnica[12]. Mesmo no Programa Ensino Médio Inovador[13] alguns princípios dessa concepção foram incorporados, especialmente a integração entre trabalho, ciência e cultura. No próprio texto que apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação encontra-se a afirmação de que

> a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (BRASIL, 2007a, p. 33).

Não obstante, como já apontamos, ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do ensino médio integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção. Destaque-se, ainda, que a efetividade do investimento financeiro no ensino médio e na educação profissional, estejam eles integrados ou não, por meio dos Programas como Ensino Médio Inovador e Brasil Profissionalizado[14], depende tanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos quanto da capacidade de o governo federal obter hegemonia de seu pensamento. Captar as contradições que têm atravessado essas políticas nos subsidia para disputá-las.

Os limites abordados são, ao mesmo tempo, de natureza estrutural e conceptual. A disputa conceptual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos. A classe empresarial tem a hegemonia tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Porém, seguindo a visão de Poulantzas (1985), como o Estado é a condensação da correlação de forças entre as classes, mesmo sob o poder da classe dominante, a estrutura estatal é composta também por membros da classe dominada.

No governo Lula e, agora, no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente dada a origem de muitos de seus quadros – o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais. Isso explica, ao nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante.

Do ponto de vista teórico, permanece a questão de esse fenômeno corresponder ou não a um transformismo, tal como Gramsci (1991) define a apropriação das reivindicações da classe dominada e sua reelaboração pelas classes dominantes para fins da manutenção de seu poder. Ou, ainda, nos termos de Poulantzas (1985), se as políticas de ensino médio integrado à educação profissional, à medida que parecem atender a históricas reivindicações, serviriam mais para desorganizar a classe trabalhadora do que para potencializar contradições na direção de seus interesses.

Do ponto de vista prático, convergente, por sua vez, com a análise anterior, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população.

Os trabalhos apresentados no colóquio sobre ensino médio integrado[15] dão prova disso. Identificamos, por exemplo, que a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia entre professores e gestores, seja pelo insuficiente estudo e conhecimento de seu significado, seja pela opção pela proposta gerada no contexto do Decreto nº 2.208/97 e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua implementação.

A síntese das discussões, a partir dos textos, demonstra que os professores manifestam resistência à proposta, sendo apontadas as seguintes causas dessa dificuldade: (i) a forma impositiva como é apresentada; (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado; (iii) o desconhecimento conceitual; (iv) a falta de condições materiais; (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Finalmente, os segmentos da sociedade que vêem positivamente o ensino médio integrado à educação profissional tendem a coincidir com aqueles que dependem da oferta pública da educação básica. Diante da baixa qualidade da oferta, a educação profissional não deixa de ser uma alternativa de funcionalidade do ensino, no sentido de proporcionar uma suposta facilidade de ingresso no mercado de trabalho. A oferta concomitante e subsequente da educação profissional não deixa de seguir a mesma lógica. É por isso, ao nosso ver, que o dispositivo presente nos projetos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e do Pronatec[16], ao incentivar a oferta gratuita

de matrículas na educação profissional pelos setores privados pode ser, contraditoriamente, tão atrativa à sociedade, pois valeria, novamente, como compensação à baixa qualidade do ensino médio público.

As dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos.

Considerações finais

Na relação entre o ensino médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da educação básica para toda a população se consta da lei, não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Na atualidade, a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente, das classes populares, torna a educação profissional uma necessidade. No debate político e acadêmico, as políticas ambivalentes do poder público promovem a descrença na superação da dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional. Alimentam a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional, reduzida à funcionalidade ao mercado, ou para a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica ou a formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública.

Estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

Recebido em junho de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

1 É o caso das matérias recentes apresentadas pelo novo arauto do conservadorismo na educação, o jovem e inexperiente (em educação) economista Gustavo Ischope, que pontificou sua análise equivocada sobre os problemas da educação nacional no Jornal Nacional da TV Globo (ISCHOPE, 2011).

2 Nesta seção retomamos algumas ideias mais amplamente desenvolvidas em Ciavatta (2011).

3 Ver também Cunha (1978).

4 Sobre isto, ver Nosella (1989).

5 Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Ramos (2001, 2010a).

6 Parte das reflexões apresentadas nesse item compõem, originalmente, artigo publicado na *Revista Educação e Realidade* (RAMOS, 2010b).

7 Saviani (2007) recupera os estudos de Manacorda sobre o uso, por Marx, dos termos "educação tecnológica" e "politecnia" ou "educação politécnica". Segundo ele, para além da questão terminológica, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo, isto é, a união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Um debate sobre o uso desses termos na obra de Marx e na atualidade pode ser encontrado também em Nosella (2007).

8 Entendemos que a ressalva, por Gramsci (1991), em relação a um *humanismo no sentido amplo* e não apenas em *sentido tradicional*, implica compreender o humanismo não na perspectiva essencialista, que levaria a uma pedagogia escolástica (lembremos que o termo *tradicional* em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para o qual a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes); mas implica compreender o humanismo na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas, enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo "humano" é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.

9 Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) determinaram que o ensino médio deveria ter como contextos do processo de ensino-aprendizagem, a cidadania e o trabalho, este último explicitamente referenciado, ainda, no que se designou como "preparação básica para o trabalho". Salvo como doutrina, tais diretrizes pouco alteraram materialmente a forma de ver e de abordar o trabalho nas escolas de formação geral. A crítica aos limites dessa concepção do trabalho como contexto apresentada nas diretrizes podem ser encontradas em Ramos (2004).

10 O Estado de São Paulo (2008a, 2008b) e Diário Catarinense (2008).

11 Parece-nos justo citar o livro organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) como expressivo desse debate.

12 Notadamente o Documento Base *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b).

13 Parecer CNE/CEB nº 11, de 30 de junho de 2009, versando sobre "Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio", ou Programa Ensino Médio Inovador.

14 O Brasil Profissionalizado é um programa ambicioso de expansão da educação profissional nos estados, lançado em 2007, sobre o qual não temos conhecimento de estudos sistematizados. Segundo o MEC, é um convênio do governo federal com os governos estaduais que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e se apresentam com um levantamento das condições das escolas com educação profissionalizante em seu estado. O programa faz parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Prevê financiamento e assistência técnica para atender 750 escolas e 500 municípios,

matricular 800 mil alunos, qualificar 14 mil professores e construir 2500 laboratórios, com um investimento de 800 milhões no período 2008-2011 (BRASIL, 2011).

15 Referimo-nos ao Colóquio "Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas", realizado na EPSJV/Fiocruz, em 3-4 set. 2010, sob a coordenação de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

16 As notícias sobre o Pronatec evidenciam o total descompasso das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, que, por tradição, opta pelas exigências das empresas capitaneadas pelo Sistema S, em detrimento de uma política consistente de universalização da educação média pública, de qualidade, pautada pela formação integrada com a educação profissional. Tendo como referência o Prouni (que beneficiou instituições de ensino superior privadas, inadimplentes), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego oferecerá 8 milhões de vagas, até 2014, para formação de jovens do ensino médio e trabalhadores que precisam de qualificação. "[...] O programa tem como meta oferecer 8 milhões de atendimentos, até 2014, na educação profissional, para estudantes do ensino médio e trabalhadores que necessitam de qualificação. A medida visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e, também, de cursos de formação inicial e continuada para os trabalhadores e trabalhadoras do País. O conjunto de ações inclui vagas em escolas técnicas profissionais estaduais e federais, cursos no 'Sistema S' (Sesi, Senai, Sesc e Senac), a ampliação do Fies, que agora vai oferecer linha de crédito para formação profissional e não apenas para ensino superior e vagas no ensino à distância por meio do 'E-Tec'. Até 2014, a rede federal deverá chegar a quase 600 unidades escolares, administradas pelos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Até lá também serão inauguradas 200 escolas técnicas federais, das quais 80 estão em construção e serão inauguradas até o começo do ano que vem." (PORTAL BRASIL, 2011). Note-se que não há referências ao Brasil Profissionalizado (ver nota 14).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Brasil profissionalizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: 5 jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. **A historicidade da formação de tecnólogos**. Natal, IFRN, 19-20 maio 2011. /Palestra proferida no Colóquio "A produção do conhecimento em educação profissional", Natal, 2011 /.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, Guadelupe T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2009. (no prelo).

CUNHA, Luiz Antonio. Aspectos sociais de aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia. **Fórum Educacional**, FGV, v. 2, n. 4, p. 31-65, out./dez. 1978.

GASTO com ensino médio pode dobrar. **Diário Catarinense**, 17 dez. 2008.

ENSINO médio precisa dobrar recursos. **O Estado de São Paulo,** 17 dez. 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010. (no prelo).

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Parte 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

ISCHOPE, Gustavo. Não precisamos de pirotecnia para ter educação de qualidade. **O Globo**, 5 jun. 2011. O país, Educação, p. 12-13.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a ova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LANDIM, Renata A. A. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais**: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MARX, Karl. **A contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MUDANÇA no ensino médio. **O Estado de São Paulo**, 22 dez. 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 27-41.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Vozes/CEBRAP, 1981.

PORTAL BRASIL. Pronatec expande educação técnica no país. **Portal Brasil**, 28 abr. 2011. Disponível

em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/28/oito-milhoes-de-vagas-para-formacao-profissional>. Acesso em: 6 jun. 2011.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: o estado, condensação de uma relação de forças. In: POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 141-185.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010a.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr., 2010b.

RANGEL, Poliana Viana. **A formação de tecnólogos no Brasil***:* uma análise documental. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

Secondary and Vocational Education in Brazil
Duality and fragmentation

ABSTRACT: Duality and fragmentation in secondary and vocational education should be understood not just in their current expression, but also in their social roots – the secular structure of a society of classes and the implantation of capitalism. A view of the social whole clearly shows the dispute for consensus in society and for public resources for vocational education, reduced to serving the market, or the tough switch over to a public policy for unitary, *omnilateral*, polytechnic education, with an integrated formation between secondary and vocational education.

Keywords: Secondary education. Vocational education. Duality. Fragmentation.

Enseignement Secondaire et Education Professionnelle au Brésil
Dualité et fragmentation

RESUME: La dualité et la fragmentation dans l'enseignement secondaire et dans l'éducation professionnelle doivent être comprises non seulement dans leur expression actuelle, mais aussi dans leurs racines sociales – la structure séculaire de la société de classes et de l'implantation du capitalisme. Une vision de la totalité sociale met en évidence la signification du litige du consensus dans la société et dans les ressources publiques d'une éducation professionnelle réduite au marché ou la traversée pleine d'obstacles qui mène à une éducation unitaire, toute latérale, polytechnique, de formation intégrée entre l'enseignement secondaire et l'éducation professionnelle comme politique publique.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Education Professionnelle. Dualité. Fragmentation.

Enseñanza Media y Educación Profesional en Brasil
Dualidad y fragmentación

RESUMEN: La dualidad y la fragmentación en la Enseñanza Media así como en la Educación Profesional deben ser comprendidas no apenas en su expresión actual, sino también en sus raíces sociales – la estructura secular de la sociedad de clases y de implantación del capitalismo. Una visión de la totalidad social evidencia el sentido de la disputa del consenso en la sociedad y de los recursos públicos para la Educación Profesional reducida al mercado o la travesía accidentada para la Educación unitaria, unilateral, politécnica, de formación integrada entre la Enseñanza Media y la Educación Profesional como política pública.

Palabras clave: Enseñanza Media. Educación profesional. Dualidad. Fragmentación.

EM e EP na produção flexível
A dualidade invertida[*]

Acacia Zeneida Kuenzer[**]

RESUMO: No modo de produção capitalista, a inclusão é sempre subordinada, o que não é um problema pedagógico, mas político. Há que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica, que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado. E ampliar a oferta da modalidade integrada; e investir maciçamente na qualidade da educação geral, para reverter os efeitos perversos da dualidade invertida.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional. Inclusão subordinada. Proposta pedagógica. Dualidade invertida.

Pressupostos

A tese que orienta esta análise, que resume a pedagogia do trabalho na produção flexível, é que, do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la, de forma precarizada, em outros pontos da cadeia produtiva. Do ponto de vista da educação, há um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das condições materiais que regem o capitalismo e de políticas públicas "professadas", mas não materializadas, na direção da democratização, tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação para os que vivem do trabalho, mas

* Texto elaborado a partir das publicações da autora em 2006, 2007 e 2010, constantes das Referências (ver p. 54).

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail*: <acaciazk@uol.com.br>.

precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada, ao longo das cadeias produtivas.

Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados, através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e da educação profissional, um processo de inclusão que, dada a desqualificação, é excludente. Portanto, para que se possa proceder à análise proposta neste artigo, torna-se necessário explicitar a concepção de inclusão que orienta nossos estudos: no modo de produção capitalista, a inclusão é sempre subordinada.

O termo exclusão e o seu par categorial, a inclusão, ocupam espaços crescentes na literatura social, especialmente na área de políticas públicas, embora fortemente presentes em todas as áreas. O resultado dessa disseminação, segundo Oliveira (2004), foi o uso indiscriminado e indefinido das categorias, que passaram a ser empregadas por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo.

No caso específico das políticas de educação profissional, exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social. Nos textos analisados neste estudo, a inclusão social, como objetivo das políticas públicas de educação profissional, está presente, o que mostra a necessidade de precisar o significado desta categoria, como a estamos utilizando.

Concordando com Oliveira (2004), que faz um estudo rigoroso da categoria nas obras de Marx, no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é a condição dos processos de produção e reprodução do capital, constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda (OLIVEIRA, 2004).

Em decorrência, a sobrevivência do modo de produção capitalista, e em particular no regime de produção flexível, depende da relação entre exclusão e inclusão subordinada; esta reinclusão se dá sob uma outra perspectiva ontológica, para o que se torna necessária a destruição de subjetividades orgânicas aos regimes anteriores aliada à formação de novas subjetividades, que se ajustem à instabilidade, à flexibilização, à desqualificação. Como afirma Oliveira (2004, p. 23),

> o preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia.

Do ponto de vista da educação, pode-se afirmar que, por um lado, ocorre maior exigência de escolaridade e/ou educação profissional à medida que a cadeia se complexifica tecnológica e administrativamente, pela adoção de novos processos, equipamentos, materiais e formas de organização e gestão; por outro lado, a desmobilização de trabalhadores qualificados, que passam a ser incorporados em pontos da cadeia onde o trabalho é mais precarizado e intensificado.

A redução da classe trabalhadora a uma identidade que permita incluí-la no processo de trabalho sob formas predatórias se dá através da flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais produtivas e através da escola e da formação profissional, quando as oportunidades estão disponíveis. No caso dos trabalhos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que, no caso, corresponde ao trabalho precário, demandando pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui; uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal.

Já nas firmas reestruturadas, que compõem as cadeias, em que a formação teórico-prática se evidencia como necessária, a flexibilização assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta, que se adapta continuamente, para atender às demandas do mercado.

Arranjos flexíveis de competências diferenciadas: a categoria que organiza a pedagogia na produção flexível

Esta síntese, integrada aos dados coletados nas pesquisas que vimos desenvolvendo, permite indicar que os arranjos flexíveis de competências diferenciadas expressam a forma de organização das propostas pedagógicas na produção flexível, constituindo, assim, a principal categoria desse regime de produção, do ponto de vista das relações entre trabalho e educação.

Não é demasiado reafirmar que partimos do pressuposto de que são os trabalhadores que produzem os ganhos de produtividade através dos processos de intensificação e precarização, que resultam em consumo predatório da força de trabalho mediante a combinação de processos de extração de mais-valia relativa (uso intensivo de tecnologia) e absoluta (extensão da jornada de trabalho). Significa afirmar que a flexibilização do trabalho, categoria central na produção flexível, longe de avançar no processo civilizatório do próprio capital, representa o seu esgotamento, destruindo

os poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas (FRIGOTTO, 2005).

Essa combinação, princípio basilar do toyotismo, é a essência da flexibilização. Assim é que, para assegurar a competitividade, e portanto a margem de acumulação, as firmas buscam, ao longo das cadeias produtivas, a combinação ótima (nunca máxima, pois esta compromete o custo final do produto) entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano. A estratégia é a do aumento de produtividade através da integração dos sistemas de produção e não a da mera implantação da automação; esta, quando adotada, é definida a partir das necessidades da integração.

A integração dos sistemas de produção permite, através da subcontratação organizada, que sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, deixem de ser marginais e assumam um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação.

Ou seja, relações de trabalho, que se supunham superadas através do processo civilizatório do capital, retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com outras, mediadas pela ciência e pela tecnologia, através da flexibilização.

A compreensão, portanto, das categorias que regem a produção flexível só pode se dar através da apreensão das combinações pela integração dos sistemas produtivos, o que exige uma análise mais ampliada, que capte as relações ao longo das cadeias.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. As combinações não seguem modelos preestabelecidos, definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação mobilizadas, para atender, de forma competitiva, as necessidades do mercado e assim assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. Em decorrência, só podem ser apreendidas através da análise da dinâmica da integração produtiva, enquanto totalidade complexa em permanente processo de construção e reconstrução, a partir da lógica da produção flexível.

Consequentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem, trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, através de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, que, ao combinar

diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas e desiguais de qualificação dos trabalhadores; contudo, os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário, e não a partir da qualificação. O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; *a priori*, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isto se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se *superlativiza* na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato.

Assim é que trabalhadores qualificados incluídos em um determinado arranjo poderão não estar em outros ou os que são qualificados para certos elos da cadeia não o serão, necessariamente, para outros; estar incluído a partir de uma dada qualificação não assegura que não esteja excluído em outros momentos, e vice-versa, dependendo das necessidades do sistema produtivo. O que determina a inclusão na cadeia não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria.

Daí o caráter "flexível" da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas, que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

A necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na produção flexível, mostra seu caráter concreto: a de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, a força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, sob processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Ao contrário da negação da dualidade, a análise das formas de consumo do trabalho nas cadeias produtivas evidencia o aprofundamento da distribuição desigual, na qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer, e sempre provisoriamente, o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores que desenvolve conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada.

A dualidade invertida no ensino médio: a estratégia da inclusão excludente na produção flexível

Caracterizada a categoria que organiza o projeto pedagógico na produção flexível, torna-se necessário explicitar suas formas de objetivação. Dados os limites deste texto, será analisada uma delas, talvez a mais importante, uma vez que se constitui em política pública prioritária: a expansão da oferta de ensino médio para a classe trabalhadora.

O ponto de partida para esta análise é a política que tem orientado o ensino médio na estruturação do novo Plano Nacional de Educação (PNE): sua universalização com qualidade social, por meio de ações que visem a *inclusão* de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à *diversidade socioeconômica* cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo *igualdade* de direitos; e o desenvolvimento da *gestão democrática* (BRASIL, 2010).

No que diz respeito à expansão, os dados disponíveis para o ensino médio mostram um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração, quando comparados à evolução das matrículas, entre 1991 e 2001, e ao movimento no ensino fundamental, entre 2000 e 2008.

Se as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte, cresceram apenas 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de - 8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010). A retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de – 3,2, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160, em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas.

Os dados relativos à matrícula, contudo, precisam ser desagregados para permitir melhor análise, embora se disponha apenas de dados descontinuados. Das matrículas em 2008, apenas 252.661 se localizaram no campo, ou seja, aproximadamente 3%. Dos matriculados, apenas 48% têm entre 15 e 17 anos; esta taxa era de 45,3, em 2005. A distorção idade série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007 (INEP, 2009).

Em 2006, do total dos matriculados no ensino médio nesta faixa etária, 58,4% eram brancos e 37,4 % eram negros.

Em 2007, 41,3% das matrículas foram feitas no turno noturno; como aproximadamente a metade dos matriculados têm 18 anos e mais, elas provavelmente referem-se, em sua expressiva maioria, a alunos que trabalham ou procuram trabalho (INEP, 2009).

Quanto ao vínculo administrativo, o esforço é majoritariamente público estadual, responsável por aproximadamente 85,8% das matrículas, em 2008, as quais,

acrescidas às federais, representam aproximadamente 87%; ressalte-se que esses percentuais têm se mantido relativamente estáveis nos últimos anos[1].

Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia desta etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de repetência de 18,65%, em 2000, para 22,6%, em 2005; de evasão, de 8,0%, em 2000, para 10,0%, em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7%, para 3,8%, no mesmo período (INEP, 2009).

Em resumo, a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos; os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade/série atinge a metade das matrículas. E pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores.

Os dados permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, houve retrocesso nos últimos dez anos, no transcurso do I Plano Nacional de Educação; para o ensino médio, foi uma década perdida.

Nos dados sobre acesso e permanência, há que analisar a qualidade social a ser buscada para o ensino médio.

Já se tratou, em outro texto, de elucidar que a superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. A divisão técnica do trabalho, a justificar dois percursos formativos, não foi criada pelo modo taylorista/fordista, tão pouco será superada pelos novos paradigmas de organização do trabalho, uma vez que decorre do processo de valorização do capital (KUENZER, 2006).

Em consequência, a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida pela educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência, que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho.

Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais.

Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o ensino médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e o profissional, o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista.

Embora a dualidade estrutural seja instituída pela natureza do capitalismo, há, contudo, mudanças na forma de objetivação desta categoria, em face das mudanças no mundo do trabalho sob o novo regime de produção flexível que impactam significativamente a concepção do ensino médio para os jovens trabalhadores.

A hipótese com a qual venho trabalhando nos últimos anos, provocada pelas pesquisas de Zibas (1993, 2002) e por minhas próprias investigações (KUENZER, 2006, 2007) é a da inversão da proposta dual, que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização das escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho, tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se.

Esse modelo começou a ser invertido desde a metade dos anos 90, na esteira das políticas do Banco Mundial para os países pobres, propondo a oferta de educação geral aos jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. No Brasil, o Decreto nº 2.208/97 separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio, interrompendo uma trajetória histórica, construída pela educação profissional.

A pesquisa de Zibas, no Chile, que antes do Brasil já havia generalizado o ensino médio de educação geral sob as orientações do Banco Mundial, é elucidativa acerca do caráter falacioso da proposta. Mostra a autora que, nos dois países, embora por caminhos diferentes, o ensino médio atingiu níveis semelhantes de precarização, sempre com prejuízo aos que vivem do trabalho:

> a ênfase em educação geral para as escolas públicas pode significar, como parece ter acontecido no Chile, apenas o barateamento e a desqualificação da educação da maioria. Do mesmo modo, uma profissionalização superficial ou estreita, como se deu no Brasil, principalmente na década de 70, transforma-se, também, em mera fachada para o esvaziamento dos cursos quanto a conteúdos significativos. (ZIBAS, 1993, p. 29).

O barateamento, com a adoção do modelo de ensino médio de educação geral, não se deve a uma suposta natureza desqualificadora da modalidade, mas à forma como ela se objetiva. Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, afirma a autora. Mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. O custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora.

Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob o discurso de sua democratização, ela o foi na forma desqualificada.

A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêm uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social.

Resta verificar se a afirmativa do Banco Mundial, sobre o caráter democrático da educação geral, tal como se caracteriza na oferta para os que vivem do trabalho, se confirma.

Para tanto, contribui o estudo realizado por Ribeiro e Neder (2009), que analisa a desocupação entre os jovens pobres e não pobres, tomando como referência desvantagens relativas à escolaridade.

O estudo foi realizado com jovens a partir dos 18 anos, para os quais a inserção no mundo do trabalho prevalece sobre a frequência à escola. Em 2006, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), aproximadamente 52% dos jovens inseridos na População Economicamente Ativa (PEA) não estudavam, percentual que cai para 31% para os jovens de 17 anos. Para fins de estudo, os jovens foram separados entre pobres e não pobres, e em faixas etárias. Merece destaque que os autores tomam a categoria juventude de forma concreta, admitindo a sua imensa heterogeneidade, em decorrência de vários indicadores, contemplando, entre eles a precarização cultural e econômica; por isso, falam em "juventudes". Consideram, contudo, a necessidade de estudar a relação entre escolaridade e trabalho, principalmente entre os mais fragilizados economicamente, posto que demandam ações públicas mais imediatas (RIBEIRO; NEDER, 2009).

As conclusões sobre as taxas de desocupação são as esperadas: entre os jovens mais pobres, a taxa de desocupação é maior. O que causa surpresa é o que os dados revelam a partir da relação entre anos de escolaridade e desocupação (RIBEIRO; NEDER, 2009).

Não obstante as taxas de escolaridade entre os mais pobres terem aumentado como resposta à complexificação do trabalho e da elevação dos requisitos de escolaridade para acesso a emprego, apontando como característica deste segmento, na atualidade, "a vivência com maior intensidade, da simultaneidade de várias fases que marcam sua transição para a vida adulta" (RIBEIRO; NEDER, 2009, p. 493), ainda prevalece a saída antecipada da escola, como mostram os indicadores do item anterior.

Ao tratar da relação entre escolaridade e desocupação, a hipótese que prevalece é que a baixa escolaridade é um dos fatores que dificulta a inserção no mundo do trabalho, a par da diminuição dos postos de trabalho e da disponibilidade, no mercado

de trabalho, de trabalhadores desempregados mais velhos e experientes. Contudo, os resultados obtidos pelo estudo mostram que a taxa de desocupação dos jovens mais pobres, entre 11 e 14 anos de estudos, o que corresponderia ao ensino médio, pelo menos incompleto, não se reduziu; ao contrário, se elevou, mostrando que o esforço educacional deste segmento não diminui sua dificuldade de obtenção de ocupação. Assim, são os jovens pobres, mesmo escolarizados, os que têm mais dificuldade de acesso a trabalho (RIBEIRO; NEDER, 2009).

Apontam os autores algumas variáveis que podem contribuir para as maiores taxas de desocupação dos jovens pobres mais escolarizados: "*background* familiar e qualidade da educação." (p. 505).

Em que pese a necessidade da realização de outros estudos para melhor compreender essas relações, entre eles a comparação da taxa de desocupação dos jovens pobres que concluem o ensino médio nas modalidades educação geral, educação profissional integrada ao ensino médio (regular e Proeja) e ensino técnico, as conclusões apresentadas pelo estudo permitem fortalecer o poder explicativo da hipótese de que, se a modalidade disponível para os jovens trabalhadores é o ensino médio de educação geral, preferencialmente noturno, de fato passa a ser essa "a escola para os filhos dos outros", revestida, antes, de caráter certificatório do que da qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada, como já apontamos em outros estudos (KUENZER, 2006, 2007). Ou, como se indicou acima, quando se "disponibiliza" a versão média de educação geral para os trabalhadores, isso se faz via oferta precarizada. Para os filhos da burguesia e pequena burguesia, as escolas médias de educação geral ofertadas pela iniciativa privada atendem às suas demandas de acesso ao ensino superior; para os estratos médios e para a parcela menos precarizada da classe trabalhadora, os cursos de educação profissional e tecnológica no setor público, embora de reduzida oferta, atendem à necessidade de inserção no mercado de trabalho, com o que viabilizam seu acesso ao ensino superior, na busca por ascensão social.

Desnuda-se, desta forma, o discurso do Banco Mundial nos anos 90, que impactou significativamente a decisão acerca da ruptura entre educação profissional e tecnológica e educação geral, no Brasil e na América Latina (ZIBAS, 1993; KUENZER, 1997).

Como avançar?

Do ponto de vista das políticas públicas para o próximo decênio, a mera ampliação do acesso a propostas que não atendem às necessidades de participação social e produtiva dos que vivem do trabalho não é suficiente, embora essa ampliação seja

urgente e necessária, com a qualidade possível. A busca de uma nova qualidade não pode justificar inércia na expansão da oferta.

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica, que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Seja mediante uma modalidade politécnica ou profissional, a proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Significa dizer que a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos alunos.

Há, contudo, que ressalvar a necessidade de ampliar a oferta da modalidade integrada e investir maciçamente na qualidade da educação geral, com a finalidade de reverter os efeitos perversos da dualidade invertida.

Para tanto, a discussão sobre os padrões mínimos de qualidade e a formação inicial e continuada de professores precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas de financiamento, das dimensões pedagógicas e da infraestrutura física; temas antigos precisam ser retomados, como as construções escolares apropriadas ao ensino médio, considerando as características das "juventudes" que as frequentam; equipamentos, laboratórios, bibliotecas e outros espaços culturais e desportivos precisam ser disponibilizados, pois não há como ter qualidade em espaços precários. Por outro lado, há novas dimensões a contemplar, como as políticas de assistência ao estudante e a constituição de espaços e projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, assegurem acessibilidade e sejam inclusivas.

Ao finalizar este texto, não é demais relembrar que a elaboração da nova síntese não é um problema pedagógico, mas um problema político, uma vez que a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho; em que pese os avanços com a ampliação da oferta e com a melhoria da qualidade mediante políticas públicas, não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade.

Recebido e aprovado em julho de 2011.

Notas

1 Dados do IBGE/PNAD, sistematizados pelo INEP/DTDIE.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE**. Brasília: MEC, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 61-74.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2008**. Brasília: Inep, 2009.

_____. **Sinopses estatísticas**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 2 jul. 2010.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, n. 100, 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

RIBEIRO, Rosane; NEDER, Henrique. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 19, n. 31, p. 475-506, set./dez. 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 85, p. 26-32, maio, 1993.

_____. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 115, p. 233-262, mar. 2002.

Secondary and vocational education in flexible production
Inverting the duality

ABSTRACT: For the capitalist mode of production, inclusion is always subordinate, and this problem is political rather than pedagogical. The collective construction of a new pedagogical proposal must be invested in, which while taking diversity into consideration, would link scientific and socio-historical formation with technology. It would thereby promote intellectual autonomy and ethics, through the theoretical and methodological mastery of socially produced and accumulated knowledge. The offer of the integrated modality must be expanded and there must be massive investment in the quality of general education, in order to reverse the negative effects of the inverted duality.

Keywords: Secondary education. Vocational education. Subordinate inclusion. Pedagogical proposal. Inverted duality.

Enseignement et Enseignement Professionnel dans la production flexible
La dualité inversée

RESUME: Dans le mode de production capitaliste, l'inclusion est toujours subordonnée, ce qui n'est pas un problème pédagogique mais politique. Nous devons investir dans la construction collective d'une nouvelle proposition pédagogique, qui, considérant la diversité, articule la formation scientifique et socio-historique à la formation technologique, promouvant l'autonomie intellectuelle et éthique, à travers la maîtrise théorico-méthodologique de la connaissance socialement produite et accumulée. Et augmenter l'offre de modalité intégrée, et investir massivement dans la qualité de l'éducation générale, afin de faire reculer les effets pervers de la dualité inversée.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Education professionnelle. Inclusion subordonnée. Proposition pédagogique. Dualité inversée.

Enseñanza Media (EM) y Educación Profesional (EP) en la producción flexible
La dualidad invertida

RESUMEN: En el modo de producción capitalista, la inclusión es siempre subordinada, lo que no es un problema pedagógico y sí político. Hay que invertir en la construcción colectiva de una nueva propuesta pedagógica, que contemplando la diversidad, articule la formación científica e socio-histórica a la tecnológica, promoviendo autonomía intelectual y ética, mediante el dominio teórico-metodológico del conocimiento socialmente producido y acumulado. Ampliar la oferta de la modalidad integrada e invertir fuertemente en la calidad de la educación general para reverter los efectos perversos de la dualidad invertida.

Palabras clave: Enseñanza media. Educación profesional. Inclusión subordinada. Propuesta pedagógica. Dualidad invertida.

Ensino médio
Identidade, finalidade e diretrizes[*]

José Fernandes de Lima[**]

RESUMO: O artigo analisa a identidade e a finalidade do ensino médio em função dos parâmetros legais e frente às propostas de uma organização capaz de responder aos desafios do avanço tecnológico, das transformações sociais e das demandas atuais da juventude, sujeito dessa etapa educacional. Defende o ensino médio como um direito de todos, que prepare para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a vida.

Palavras-chave: Ensino médio. Identidade do ensino médio. Finalidade do ensino médio. Diretrizes constitucionais do ensino médio. Organização curricular.

Introdução

O avanço tecnológico, o uso das tecnologias de informação e comunicação, a acelerada produção de conhecimentos e as mudanças sociais impõem à escola novos desafios. A escola deixa de ser o único centro gerador de conhecimentos e recebe novas atribuições de uma formação, que antes era tida como tarefa da família.

---

* O artigo recupera as discussões em torno do Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011, do qual o autor foi relator, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por essa razão, apresenta forte convergência com o teor do referido parecer.

** Doutor em Física. Professor Aposentado da Universidade Federal de Sergipe. Conselheiro da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).
E-mail: <fernandeslima44@hotmail.com>.

Essas transformações afetam, particularmente, as escolas de ensino médio porque essa etapa educacional é direcionada a jovens em fase de definição do seu futuro e com expectativas diversas, que precisam identificar nos conhecimentos e saberes algo que se relacione com os seus projetos de vida. Se isso não acontece, eles perdem o interesse e chegam até a abandonar a escola.

Diante desse cenário, a escola precisa ser reinventada, precisa priorizar processos que sejam "capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, aptos a intervir e problematizar as formas de produção e de vida." (BRASIL, 2011, p. 9).

Para além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, é necessário reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais.

É preciso que esse processo seja acompanhado da ampliação do acesso ao ensino médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e apoio de uma política eficiente de formação continuada e que dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades educacionais.

Finalidade e identidade do ensino médio

Para que haja uma transformação social é importante que seja assegurada a possibilidade de acesso à escola, consequentemente, ao conhecimento produzido ao longo dos anos pela humanidade. Porém, não basta apenas o acesso, é fundamental que haja também a oferta de uma educação de qualidade a todos. Isso porque, embora a educação escolar "não tenha autonomia para mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos, que devem ser assegurados a todos." (BRASIL, 2011, p. 25).

Tal prerrogativa faz com que o ensino médio tenha, entre seus desafios, a organização das diversas formas de qualidade nos diferentes sistemas educacionais e a indicação de alternativas de organização curricular, levando em conta o atendimento das diversidades. Ou seja, o ensino médio necessita de uma identidade (BRASIL, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) divide a educação escolar brasileira em dois níveis: educação básica (formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e educação superior; sendo que a educação básica, de acordo com essa lei, "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos." (BRASIL, 1996, art. 22).

Segundo Saviani (2000),

> a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

Nesse sentido, o ensino médio corporifica a noção de trabalho e cidadania como base para a formação do estudante, configurando-se enquanto educação básica. Essas noções estão sustentadas nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. Não é possível, portanto, compreender as finalidades da educação básica de forma estanque; elas se entrecruzam, viabilizando o horizonte da ação pedagógica, quando são vislumbradas, também, as finalidades do ensino médio:

> Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:
>
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Essas finalidades legais definem a identidade da escola no âmbito de quatro indissociáveis funções, a saber:

> I. consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;
>
> II. preparação do cidadão para o trabalho;
>
> III. implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e
>
> IV. compreensão da relação teoria e prática. (BRASIL, 2011, p. 28).

Com a sua identidade legalmente definida, a escola de ensino médio deve questionar, criticar, refletir sobre o que a instituição persegue, para fixar prioridades e desenvolver ações. Dessa forma, as finalidades educativas contribuem para a não homogeneização, ou seja, para a consolidação da identidade da escola.

Kuenzer (2000, p. 40) chama a atenção para as finalidades e os objetivos do ensino médio, que se resumem

> [...] no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.

Os profissionais da educação precisam refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve levando em conta as finalidades e os objetivos definidos por ela. Ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico, a escola deve refletir sobre sua intencionalidade educativa. Além disso, o projeto político-pedagógico precisa explicitar o seu papel social, e "a definição de seus caminhos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos no processo escolar." (BRASIL, 2011, p. 28).

Esse projeto deve ir ao encontro da definição da identidade do ensino médio: etapa conclusiva da educação básica. Para tanto, precisa ser, ao mesmo tempo, unitário em seus objetivos e princípios, e desenvolver possibilidades formativas que contemplem a diversidade sociocultural e econômica dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Pressupostos para a qualidade social

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas na produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

> O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. (BRASIL, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como uma produção do pensamento, por meio da qual são apreendidas e representadas as relações que constituem e estruturam a realidade. Contudo, tal processo exige um método, que parte do concreto empírico – a forma como a realidade se manifesta – e, através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado.

A ciência pode ser definida como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, e se manifesta na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade.

Portanto, as disciplinas científicas são constituídas pelo conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada.

> Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 2011, p. 20).

Já a tecnologia pode ser entendida como a extensão das capacidades humanas, pois visa à satisfação das necessidades que a humanidade se coloca. É a transformação da ciência em força produtiva ou a mediação entre o conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real), que é marcada desde a sua origem pelas relações sociais.

Por fim, cultura é entendida, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, "como o resultado do esforço coletivo para conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade." (p. 20). Desse esforço coletivo resulta: a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados, que traduzem os valores éticos e estéticos norteadores das normas de conduta de uma sociedade.

Diante do exposto, nota-se a importância do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular no ensino médio. Isso porque esses campos não se produzem independentemente da sociedade, mas sim possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

A organização do projeto político-pedagógico nas escolas de ensino médio deve adotar o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Cabe considerar, ainda, a adoção dos direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade como meta universal.

O trabalho como o princípio educativo

A organização e o desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos, devem ter por base a concepção do trabalho como princípio educativo. Pois, "o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, dela se apropria e pode transformá-la. [...] é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social." (BRASIL, 2011, p. 21).

Tomar o trabalho como princípio educativo proporciona a compreensão do processo histórico de produção tecnológica e científica, ou seja, como conhecimentos

socialmente desenvolvidos e apropriados para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Em suma, em seu sentido ontológico, o trabalho "é princípio e organiza a base unitária do ensino médio." (BRASIL, 2011, p. 21).

Além disso, o trabalho coloca exigências específicas para o processo educacional, objetivando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Nesse sentido, o trabalho

> fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, entendidas como forma contratual, socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (BRASIL, 2011, p. 21).

Essa relação, do ponto de vista organizacional, deve possibilitar, em um mesmo currículo, a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas e a apropriação de conceitos imprescindíveis para a intervenção consciente na realidade e para a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

A pesquisa como princípio pedagógico

O aumento acelerado da produção de conhecimentos reforça a necessidade de os indivíduos continuarem aprendendo após o término dessa etapa educacional. Para que a aprendizagem se dê de forma autônoma, o aluno necessita aprender a aprender. Um caminho capaz de lhe proporcionar o espaço para aprender a aprender é a introdução da pesquisa nas atividades curriculares.

A pesquisa como princípio pedagógico deve estar presente em toda a educação escolar de todos que vivem/viverão do próprio trabalho. Isso porque instiga o estudante a ter curiosidade sobre o mundo que o cerca, gera inquietude; possibilita, assim, que o estudante seja protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (BRASIL, 2011).

Essa postura de inquietação, "quando despertada no ensino médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de reconstrução de conhecimentos." (BRASIL, 2011, p. 22). Dessa forma, o relevante não é a transmissão de informações pelo docente; as quais, aliás, são encontradas, na maioria das vezes, de forma ampla e diversificada fora das aulas e, até mesmo, da escola. O fundamental é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes sejam capazes de buscar e reconstruir conhecimentos.

Direitos humanos como princípio norteador

Assim como outras instituições sociais, as escolas têm um papel fundamental para a garantia do respeito aos direitos humanos, que constitui irrevogável princípio nacional. Já no seu preâmbulo, a Constituição Federal declara a instituição de um "Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos." (BRASIL, 1988).

Entre os princípios fundamentais do país, a Constituição consagra o fundamento da dignidade da pessoa humana, e determina como objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Consagra, ainda, o princípio da prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais, e estabelece os direitos e garantias fundamentais, afirmando, discriminadamente, os direitos e deveres individuais e coletivos (BRASIL, 1988).

Desse modo,

> educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. (BRASIL, 2011, p. 23).

A sustentabilidade ambiental como meta

Em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, a qualidade da educação também está pautada na necessidade de os educadores compreenderem a multicausalidade da crise ambiental, e de contribuírem para a prevenção de seus efeitos arrasadores e para o enfrentamento das transformações socioambientais globais; lembrando que essa necessidade e decorrentes preocupações são universais.

As questões ambientais despertam o interesse da juventude de todos os meios sociais, culturais, étnicos e econômicos, uma vez que conduzem "para uma cidadania responsável, com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos." (BRASIL, 2011, p. 24).

Portanto, há no ensino médio condições para que seja criada "uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilite a tomada de decisões

transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza." (BRASIL, 2011, p. 24).

A organização curricular do ensino médio

Partindo-se do pressuposto de que toda ação educativa é intencional, tem-se que não há neutralidade nos processos e finalidades que fundamentam todo processo educativo. Quando são determinadas as finalidades da educação, está presente a visão social de mundo de quem as fez, orientando a reflexão e as decisões tomadas. Dessa forma, é necessário que a escola tenha claro quais critérios orientam as decisões sobre o currículo.

Nesse sentido,

> o currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares, com vistas a lhe dar materialidade. (BRASIL, 2011, p. 42).

O planejamento curricular é compreendido como um elemento integrador entre a escola e a sociedade, na medida em que está vinculado às relações que são produzidas entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza e se institui.

O currículo transcende o seu caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para tanto, é necessário considerar os seguintes pontos:

> I. a ação de planejar implica a participação de todos os elementos envolvidos no processo;
>
> II. a necessidade de priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
>
> III. o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do ensino médio e definidas no projeto coletivo da escola;
>
> IV. o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente. (BRASIL, 2011, p. 42).

O processo de decisão traz algumas questões: "Como proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade, a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo?" (BRASIL, 2011, p. 42).

Para responder a tais questionamentos é preciso relacionar partes e totalidade. Kosik (1978) aponta que cada acontecimento ou conjunto de acontecimentos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por isso que um acontecimento pode contribuir mais que outro na explicitação do real. É possível conhecer a totalidade a partir das partes pela possibilidade de se identificar os acontecimentos, ou conjunto destes, que esclareçam sobre a essência do real. Outros aspectos que devem ser considerados estão relacionados com a distinção entre o que é essencial e o que não o é, assim como o sentido objetivo dos acontecimentos (BRASIL, 2011).

A definição da organização curricular do ensino médio deve ser feita a partir das orientações contidas no projeto político-pedagógico, tendo por base as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Essas possibilidades de organização devem considerar as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais que buscam as respectivas soluções.

Base nacional comum e a parte diversificada

A organização da base nacional comum e da parte diversificada no currículo do ensino médio tem sua base na legislação e na concepção adotada no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que fornecem elementos para a construção de diversos formatos.

Nesse sentido, a escola/rede de ensino tem a possibilidade e o dever de buscar um diferencial que atenda às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade dos seus estudantes, levando em conta os seus variados interesses e expectativas. Tal postura viabiliza "formatos diversos na organização curricular do ensino médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura." (BRASIL, 2011, p. 45).

A base nacional comum é, portanto, complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada no currículo do ensino médio. Esta enriquece aquela, já que seu planejamento é pautado nas características regionais e locais onde está inserida a escola, "perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino médio, independentemente do ciclo de vida dos sujeitos." (BRASIL, 2011, p. 45).

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo; não podendo, assim, serem consideradas como dois blocos distintos (BRASIL, 2011).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso estão relacionados aos valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, independentemente da região e do lugar em que vivem; assegurando "a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos estados, Distrito Federal e municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas." (p. 45).

Já os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada, como visto anteriormente, são definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, a fim de complementar e enriquecer o currículo, garantindo que os conhecimentos escolares sejam contextualizados diante das diferentes realidades.

Em síntese,

> os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes. (BRASIL, 2011, p. 46).

Considerações Finais

O ensino médio necessita ser redimensionado e ter definida a sua identidade. Isso porque a educação encontra-se diante de desafios impostos pelo avanço tecnológico, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pelas mudanças sociais e pela necessidade do estudante identificar nos conhecimentos e saberes tratados na escola algo que se relacione com seu projeto de vida.

É importante destacar que a definição da identidade do ensino médio inicia-se pelo seu reconhecimento como etapa final da educação básica, tal como postulado pela legislação. O ensino médio deve ser considerado como um direito de todos, devendo preparar os estudantes para a continuidade de seus estudos, para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a vida; sendo que essas finalidades não podem ser tratadas de maneira estanque, tampouco fragmentada.

O estabelecimento dessa identidade supera a dicotomia que coloca em oposição a preparação para o vestibular e a preparação para o exercício de profissões. No novo contexto, as escolas de ensino médio devem levar em consideração que a vida dos estudantes está permeada de componentes tecnológicos, cujo entendimento requer o conhecimento de conceitos avançados, que devem ser ensinados na perspectiva de uma educação científica capaz de favorecer a cidadania (BRASIL, 2011).

É necessário, além disso, tal como proposto pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011, considerar que o conhecimento científico, embora altamente importante e necessário,

não é o único conhecimento. Por isso, a escola de ensino médio deve propiciar espaço para o ensino das artes, a prática de esportes e o desenvolvimento da cultura – aqui, conceituada como processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados, que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos orientadores das normas de conduta de uma sociedade.

Na definição da identidade do ensino médio e na construção de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas devem utilizar, simultaneamente, as quatro dimensões integradoras do currículo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como forma de oferecer uma educação mais abrangente, mais atual e capaz de atender às diversas juventudes, que são os sujeitos do ensino médio.

Pelo fato de o ensino médio ser entendido como um direito de todos, é necessário que a definição dessa identidade seja acompanhada de uma flexibilização organizacional, que possibilite o atendimento à diversidade.

Visando à flexibilização organizacional, recomenda-se que as escolas e os sistemas de ensino, guardados os limites legais, usem de criatividade para atender às necessidades de seus estudantes, com uma atenção especial para os alunos trabalhadores e do ensino noturno.

Recebido em junho de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

Referências

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 15 jun. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, Acacia Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR** [on-line], n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>. Acesso em: 25 maio 2011.

Secondary Education
Identity, purpose and guidelines

ABSTRACT: The article examines the identity and purpose of secondary education in the context of the legal parameters and given the proposals for an organization capable of meeting the challenges of technological advances, social transformation and the demands of today's youth, the subjects of this phase of education. It defends the right of all to a secondary education in order to prepare them for further study, the labor market, citizenship and life.

Keywords: Secondary education. Secondary education identity. Purpose of secondary education. Constitutional guidelines for secondary education. Curriculum organization.

Enseignement secondaire
Identité, finalité et lignes directrices

RESUME: L'article analyse l'identité et la finalité de l'enseignement secondaire en fonction des paramètres légaux et face à la proposition d'une organisation capable de répondre aux défis technologiques, aux transformations sociales et aux demandes actuelles de la jeunesse, sujette à cette étape éducative. Nous défendons l'enseignement secondaire comme un droit pour tous, qui prépare à la suite des études mais aussi au monde du travail, à la citoyenneté et à la vie.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Identité de l'enseignement secondaire. Finalité de l'enseignement secondaire. Lignes directrices constitutives de l'enseignement secondaire. Organisation du programme.

Enseñanza media
Identidad, finalidad y directrices

RESUMEN: El artículo analiza la identidad y la finalidad de la enseñanza media en función de los parámetros legales y frente a las propuestas de una organización capaz de responder a los retos del avance tecnológico, de las transformaciones sociales y de las demandas actuales de la juventud, sujeto de esa etapa educacional. Defiende la enseñanza media como un derecho de todos, que prepara para la continuidad de los estudios, para el mundo del trabajo, para la ciudadanía y para la vida.

Palabras clave: Enseñanza media. Identidad de la enseñanza media. Finalidad de la enseñanza media. Directrices constitucionales de la enseñanza media. Organización curricular.

A expansão do ensino médio
Escola e democracia

Ramon de Oliveira*
Alfredo M. Gomes**

RESUMO: O artigo analisa o crescimento do ensino médio, as condições de oferta e a definição de sua identidade. O pressuposto da análise é que essa identidade deve ser definida sob a perspectiva crítica, que amplia o debate, considerando fundamental o envolvimento dos que fazem a escola no cotidiano. Além disso, considera o EM parte das políticas públicas para a juventude e aborda seus principais problemas, limites e desafios diante do que impede a democratização da escola na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino médio. Expansão do ensino. Políticas educacionais. Democratização da escola.

Introdução

O ensino médio é a etapa transitória entre a educação fundamental e a educação superior, momento conclusivo da educação básica (BRASIL, 1996a). Mas, "o seu caráter de transição não significa que deva ser considerado como etapa de ensino cujas características são essencialmente de passagem, desprovido de funções pedagógicas, curriculares e formativas específicas." (GOMES et al., 2011, p. 83).

Isso ressalta a importância do debate sobre sua identidade e função social, compreendendo sua dimensão articulatória, porém com especificidade, no conjunto da educação básica.

* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail*: <ramano@elogica.com.br>.

** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. *E-mail*: <alfredomgomes@gmail.com>.

Contudo, seu alcance ainda é precário, principalmente em áreas mais afastadas das grandes metrópoles, embora se reconheça a ampliação considerável no número de matrículas. Passam-se os anos, mas continua pertinente, como destacou Bueno (2000), considerar o ensino médio uma "estrela fugidia". É estrela nos momentos nos quais se articula o crescimento econômico à educação, quando é lembrado e valorizado nos discursos dos agentes governamentais e dos agentes econômicos. Porém, é estrela fugidia se o sentido do seu significado estratégico e articulador na educação nacional escapa aos projetos imediatistas e utilitários, ao sabor dos interesses dos que buscam instrumentalizá-lo e, por isso, subordiná-lo ao discurso da competência e da inserção juvenil precarizada no mercado de trabalho. Portanto, sua "valorização" quase especular, promovida pela grande mídia e grupos empresarias, não conseguiu fazer com que os governantes, ao longo dos anos, implementassem uma política de financiamento que o valorize e efetivamente engaje os profissionais nele inseridos, com condições estruturais que lhes permitam desenvolver seu trabalho, de forma a realizar as transformações qualitativas que a sociedade brasileira clama para este nível de ensino e para a educação básica.

Há uma fuga ao compromisso com a construção de uma escola básica de qualidade (DOURADO, 2007; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007). Como consequência da desresponsabilização estatal, observa-se o quadro caótico da maioria das escolas públicas de ensino médio: falta de laboratórios, de quadras esportivas, de computadores, de professores etc. Também não se pode deixar de reconhecer como fator decorrente dessa falta de investimento o fraco desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais, avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), apesar das limitações que as avaliações encerram. O ensino médio de qualidade se estabelecerá é com a ampliação do investimento público na educação básica.

Este texto analisa o ensino médio na atualidade, no seu crescimento, nas suas condições de oferta e definição de sua identidade. O pressuposto da análise é que sua identidade deve ser definida a partir da perspectiva crítica que amplia o debate, considerando fundamental o envolvimento de todos os que fazem a escola no cotidiano. O ensino médio é um componente das políticas públicas para a juventude. É preciso, também, analisar, de forma compreensiva, seus principais problemas frente à democratização da escola na sociedade brasileira; e, por outro lado, sua inserção na divisão internacional do trabalho e do conhecimento.

EM no contexto de mudanças e de disputas

Nos últimos anos, tornou-se cada vez mais evidente o papel das instituições multilaterais na definição dos rumos da educação brasileira (OLIVEIRA, 2006; TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996). Particularmente o Banco Mundial e o Banco

Interamericano de Desenvolvimento, defensores do credo da Teoria do Capital Humano ressignificada e recontextualizada, não consideram a prática educativa momento fundamental para a confecção de novas consciências solidárias. Central para essas instituições é que a educação esteja voltada à formação de uma mão de obra capacitada para adequar-se aos novos requisitos impostos pela reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2006).

Muitas mudanças foram realizadas na educação, objetivando adequar a escola aos interesses dessas agências e do empresariado. Antes de tudo, eles apregoam a eficiência do sistema escolar, como se a problemática educacional brasileira girasse apenas no gerenciamento das escolas e/ou das redes públicas de ensino. No entanto, malgrado as debilidades da gestão escolar, há outros fatores para a baixa qualidade do sistema público de ensino, entre os quais o financiamento público da educação (CASTRO, 2007; REZENDE PINTO, 2007).

Por ser a etapa da educação básica à qual se atribui a responsabilidade pela preparação ao mercado de trabalho, o ensino médio tornou-se alvo privilegiado de políticas que visam à "necessidade" de a escola readequar-se, para atender aos novos requisitos impostos aos trabalhadores. O ensino técnico de nível médio e o próprio ensino médio de caráter propedêutico foram redefinidos para responder às transformações sociais e políticas desencadeadas pelas reformas do Estado, sob a égide da globalização do capital. Para governantes, empresários e agências multilaterais, a educação escolar é fundamental na formação de capital humano e imprescindível no combate à pobreza. E o ensino médio assume a funcionalidade de formar mão de obra com maior nível de qualificação, capaz de ajustar-se à mobilidade que caracteriza o mercado de trabalho nas duas últimas décadas.

Em outras palavras, ele é tido como condicionante da empregabilidade dos trabalhadores. As disputas por sua democratização e a definição de sua identidade devem ser levadas, hoje, em consideração. A inclusão da "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio", na Constituição de 1988 (art. 208, II), foi uma sinalização importante à adoção de políticas de sua expansão e democratização. A evidência de ele ser um objeto de disputa ficou clara, quando o Congresso alterou a redação para "progressiva universalização do ensino médio gratuito". (BRASIL, 1996b). A denegação da obrigatoriedade reflete o projeto de o Estado não prover a escolaridade média na perspectiva da educação como direito social.

Também frustrante foi a não incorporação dos anseios da sociedade civil organizada de encará-lo segundo os princípios da politecnia, durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a); a proposta de pautar o ensino médio por uma nova lógica de formação humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) foi derrotada no jogo político de sua produção. Como nos alerta Mészáros (2005), não se mudam os objetivos e a funcionalidade da educação no

capitalismo apenas por reformas legislativas; estas não são capazes de pôr fim à dualidade do sistema educacional brasileiro (KUENZER, 2002; SAVIANI, 1987). No entanto, seria útil e representaria um avanço político e pedagógico se os princípios da formação politécnica fossem norteadores, não só do ensino médio, mas de toda a educação básica. Mas o conservadorismo e o descompromisso com a formação ampliada da juventude excluíram a perspectiva de educação politécnica e descartaram a duração de quatro anos para o ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ainda ressoa a ação autoritária e reacionária do governo Fernando Henrique Cardoso de impor, no Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), a desvinculação do ensino médio da formação técnica, evidenciando a compreensão que parte da elite brasileira tem da formação profissional. Nela, aos trabalhadores deve ser assegurado apenas o conhecimento estritamente necessário ao exercício de determinada função e os espaços de formação profissional e formação científica são intrinsecamente distintos, excludentes e inconciliáveis. E embora a anulação desse decreto não tenha ocorrido da forma desejada, reconhecemos que o governo Lula, pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), tornou possível pensar a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos de forma a serem articuladas na formação dos jovens brasileiros.

Para muitos, o ensino médio integrado era a referência no processo formativo. Como mostraram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), embora não se confunda com o ensino politécnico, sua concretização é um caminho necessário em direção à politecnia. Por outro lado, não se pode desconhecer que a integração, no âmbito da Lei, como nos alertou CIAVATTA (2005), é pré-condição indispensável para avançar no sentido da escola politécnica. O Decreto nº 5.154/2004, mesmo não assegurando o fim das perspectivas reacionárias do governo FHC, expressou, pelo menos, sensibilidade com o consenso construído na história recente, principalmente por professores responsáveis pela educação profissional de nível técnico, particularmente os das instituições federais de educação tecnológica. Foram esses docentes e outros profissionais da educação, junto a pesquisadores do ensino médio e da educação profissional brasileira, que lutaram e desenvolveram propostas para o ensino médio ser estruturado como momento social e pedagogicamente necessário aos estudantes das camadas populares, para sua futura inserção no mercado de trabalho, a partir de uma formação sob os princípios da politecnia e da escola unitária.

Crescimento, qualidade e financiamento

Ainda distante da universalização, o ensino médio vivenciou, nas últimas décadas, considerável ampliação do número de matrículas, do número de professores e estabelecimentos. Mas o número de matrículas, de estabelecimentos e de professores não

cresceu na mesma ordem de grandeza, foi desordenado, afetando a qualidade (BUENO, 2000). Selecionamos o período da modernização recente da economia brasileira e estabelecemos como intervalo propício à comparação o início da década de 1990 e 2009.

Tabela 1 - Matrícula no Ensino Médio, Brasil – 1991-2009

Ano/taxa de crescimento	Matrícula
2009	8.337.160
Taxa de crescimento 2005/2009	-7,7%
2005	9.031.302
Taxa de crescimento 2001/2005	7,5%
2001	8.398.008
Taxa de crescimento 1996/2001	46,3%
1996	5.739.077
Taxa de crescimento 1991/1996	52,1%
1991	3.772.698

Fonte: Gomes et al. (2011).

Em 1991, havia no Brasil pouco mais de 3,77 milhões de matrículas no ensino médio, que, 18 anos depois, em 2009, aumentaram para 8,3 milhões. Se o ensino médio teve, entre 1991 e 2009, um crescimento da ordem de 121%, ele ocorreu totalmente entre 1991 e 2005. A partir daí, não houve expansão das matrículas. Que se estudem profundamente as razões da paralisia, que reflete obstáculos consideráveis ao processo de democratização desse nível de ensino. Por outro lado, as matrículas nas redes estaduais cresceram 190%. As redes estaduais são responsáveis por 86% de todas as matrículas em nível nacional e por 97% de todas as das escolas da rede pública. A rede privada detém 11,7% do total de matrículas no ensino médio.

O número de estabelecimentos com ensino médio, em 1991, era de aproximadamente 6.909 e, em 2009, passou a ser de 17.730, um crescimento próximo a 157%. Sobre o número de professores envolvidos diretamente, é possível destacar crescimento substancial, avançando de pouco mais de 158 mil em 1991, para mais de 385 mil, em 2006, o que equivale a 143%. No mesmo intervalo de tempo (1991-2006), as matrículas nas escolas estaduais cresceram na ordem de 206% (INEP, 2010).

Os dados não deixam dúvida quanto ao crescimento até 2006, mas também indicam que a entrada de mais jovens nesta etapa da educação básica não foi acompanhada de política eficaz e asseguradora de melhoria nas condições de oferta do ensino público. Mesmo reconhecendo esforços por parte dos governos estaduais, eles não foram suficientes.

Outra discussão importante sobre a expansão das matrículas no ensino médio é a de como esse crescimento atendeu às áreas urbanas e rurais. De acordo com os

dados dos censos da educação básica (INEP, 2010), entre 2000 e 2009, as matrículas nas redes estaduais nas áreas urbanas cresceram quase 5% a.a., enquanto nas rurais foi da ordem de 320%. No número de estabelecimentos nas áreas urbanas, o crescimento foi de aproximadamente 37%, enquanto no das áreas rurais, quase 380% a.a. Embora a oferta nas áreas rurais seja bem mais expressiva do que a das áreas urbanas, não implica dizer que seja satisfatória. Na verdade, isso indica que vem se dando um pouco mais de atenção à educação fora das áreas urbanas. De acordo com o censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população rural brasileira é da ordem de 16%. Levantamento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) mostrou que o crescimento das matrículas no ensino médio nas áreas rurais foi de apenas 3,3%, em 2009.

Esses dados dizem da necessidade de ampliar a oferta no meio rural, pois, embora as matrículas e o número de estabelecimentos tenham crescido substancialmente, o volume de matrículas é relativamente pequeno, diante do contingente populacional.

Quando se discute o crescimento no número de matrículas no ensino médio, outro ponto é sua materialidade nos rendimentos escolares. Embora tenha havido pequena melhoria, não houve modificação nos índices de aprovação e reprovação, que, em 1991, foram, respectivamente, 70% e 12,1%, enquanto os dados de 2009, de escolas estaduais, apontam para 73,5% e 13,5%. Quanto aos índices de abandono, persiste, em 2009, valor acima de 13%, não muito distante do de 1991, quando o percentual estava próximo aos 15% (INEP, 2010).

Os estudantes que frequentam o ensino médio público no Brasil são oriundos das classes sociais trabalhadoras de baixa e média-baixa rendas, além de filhos de desempregados e subempregados. Isso não justifica o olhar economicista, uma vez que são complexos, profundos e persistentes os problemas que afligem a escolaridade média, conforme a análise das matriculas segundo os turnos. Considerando a matrícula nos sistemas estaduais para 2009 e a matrícula total no ensino médio, temos o quadro apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Matrícula do ensino médio estadual por turno, 2009

Turnos	Matrículas (estados)	%
Matutino	3.002.491	41,9
Vespertino	1.174.996	16,4%
Noturno	2.985.533	41,7%

Fonte: Censo da educação básica de 2009 (INEP, 2010).

As matrículas nos turnos matutino e noturno são praticamente iguais, com 41,9% para a primeira e 41,7% para a segunda, enquanto 16,4 % são no vespertino. Na matrícula

do ensino médio, com mais de dois quintos no turno da noite, as condições para a construção da qualidade do ensino não estão presentes. Não é exagero afirmar que a relação da população estudantil noturna com a escola tende a encontrar mais obstáculos ao sucesso da educação pública do que condições que a favoreçam. Naturalizar o ensino noturno como os agentes públicos responsáveis pela educação pública – presidentes, ministros, governadores, prefeitos, secretários de educação, e uma considerável parte dos próprios professores – vêm fazendo ao longo de décadas é o testemunho maior de uma visão comprometida com o fracasso escolar do ensino médio, que se reflete nas mais variadas dificuldades de acesso ao ensino superior e no denuncismo, interessado que a escola pública não qualifique para o trabalho, particularmente pela falta de domínio de matérias básicas como Português e Matemática.

É preciso que se trabalhe no nível nacional e dos estados, para a tomada de decisões públicas que revertam o quadro, colocando no cerne do planejamento da universalização do ensino médio – como nos novos planos nacionais e estaduais de educação – metas e estratégias para superar a lógica perversa do crescimento, de forma a diminuir, no médio prazo, as matrículas noturnas, especialmente das de jovens na idade relevante ao ensino médio (15-17 anos). Quando cruzamos a matrícula com a população jovem de 15 a 17 anos (dados do Inep de 2009), 50% pertencem àquela faixa etária. Por consequência, a metade dos estudantes do ensino médio está fora da faixa etária relevante. Trata-se de problema da mais extrema gravidade, cujas causas estão na qualidade das séries iniciais da educação fundamental. A taxa de distorção idade-série no ensino médio tem sido efeito e causa desse contexto. A taxa de distorção era, em 2006, de 44,9%, e continua muito elevada (50%), em 2009.

Ao lado dessa questão, vinculada ao financiamento, encontram-se desigualdades regionais consideráveis no atendimento: o Nordeste tem 39,2% e Sudeste e Sul, respectivamente, têm 60,5% e 57,4%. As diferenças são agudas no campo (21,9%) em relação à cidade e entre pessoas negras e pessoas brancas (19,3%) (INEP, 2010).

Os estados impulsionaram o crescimento da oferta de ensino médio, mas evidencia-se a conjugação entre a ampliação de número de matrículas e a ausência de uma política efetiva de mais investimento, o que coloca o financiamento como o principal item na pauta do ensino médio. A escola de qualidade demanda investimentos suficientes ao pagamento de bons salários aos profissionais da educação; à manutenção de bibliotecas, criação de laboratórios, construção de áreas de esportes; desenvolvimento das atividades culturais; e tudo o que é demandado no processo educativo orientado à formação do ser humano (ZIBAS, 1993). Por esses motivos, é indispensável a responsabilização do governo federal no seu financiamento, não para isentar os governos estaduais dos gastos e do compromisso, mas porque a escola de qualidade não pode ser implementada se for mantida, inadvertidamente, a rigorosa divisão de responsabilidade posta na lei.

Ensino médio e juventude

Os desafios à qualidade do ensino médio têm no financiamento uma dimensão relevante. Com os atuais índices, tende-se a precarizar as condições de sua oferta, inviabilizando qualquer perspectiva de ele ser considerado um espaço de referência para a juventude. O ensino médio precisa ser visto e estruturado para constituir-se em novo momento de sociabilidade, que deve favorecer à continuidade dos estudos e viabilizar o futuro ingresso do jovem na vida produtiva. Assim como os demais níveis da educação básica, o EM reveste-se de importância crescente na história da educação brasileira. Mais investimento na educação básica, particularmente no ensino médio, é necessidade imperiosa à formação de um novo cidadão.

É preciso percebê-lo como aquele que garante a apropriação de conteúdos úteis para a futura avaliação, visando ao ingresso no ensino superior. O ensino médio não deve ser concebido apenas para preparar os jovens para a futura inserção no mercado de trabalho, mas ser pensado em função daqueles para o qual está voltado. Para isso, é necessário articulá-lo às demandas juvenis.

Os dados indicam que em torno de 50% dos estudantes do ensino médio estão acima da idade esperada, ou seja, acima de 17 anos. Se a escola tem sua razão de existir em virtude de um projeto de sociedade que a define como estratégica e socialmente relevante, urgente se faz pensar o ensino médio como um dos componentes estruturadores das políticas para a juventude. É urgente avançar na construção de políticas mais integradoras, que não ponham em segundo plano parcelas da juventude de classes sociais de baixa renda que vivem longe dos centros urbanos mais importantes.

De acordo com a PNAD de 2009 (IBGE, 2010), os jovens pertencentes aos 20% mais pobres da população têm frequência líquida no ensino médio de apenas 32%, enquanto para os pertencentes aos 20% mais ricos a taxa chega a 77,9%. Os jovens do meio rural também sofrem processos de exclusão, em virtude de não existir uma intervenção maior do poder público nessas localidades.

De acordo com os dados da PNAD de 2006, enquanto 51,95% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados nesse nível de ensino, apenas 26,9% dos jovens de famílias da área rural o frequentavam (IBGE, 2007). A possibilidade de melhorar a qualidade do ensino médio impõe ao governo federal papel diferente no financiamento da educação, assim como também demanda novas práticas de colaboração entre os governos municipais e estaduais, de forma a garantir aos jovens de todas as cidades e regiões o acesso e permanência no ensino médio. Mas é importante que se garanta que o acesso seja realizado em condições favorecedoras da aprendizagem e do direito de os jovens viverem essa etapa de forma digna e prazerosa.

Democratizar o ensino médio

Questão latente no debate sobre ensino médio diz respeito à função social da última etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396/1996) estabeleceu que seu objetivo não é formar trabalhadores para os interesses imediatos do mercado de trabalho. O Decreto nº 2.208/1997 determinou a separação da educação profissional da formação geral e reafirmou a cisão entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. A gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva reacendeu o debate sobre a identidade do ensino médio e, através do Decreto nº 5.154/2004, invalidou o anterior, reafirmando a articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica. Esses movimentos de idas e vindas podem expressar a contínua disputa pela identidade do ensino médio e evidenciam a persistência, na sociedade brasileira, da dicotomia, que não admite a articulação entre a formação geral e a formação profissional como componentes indissociáveis da formação da juventude.

Em meio a imprecisões e indefinições, algo nos parece política e pedagogicamente indispensável aos interesses dos setores majoritários da população brasileira: a ampliação do debate sobre a função social do ensino médio. Apenas com o devido envolvimento daqueles que o fazem no cotidiano, inclusive alunos e responsáveis, será possível construir uma escola capaz de responder aos desafios do tempo presente, não restritos a questões de ordem econômica, tal qual é pensado pelos que só consideram o ensino médio como espaço de formação de futuros trabalhadores. Os desafios são próprios de um tempo demandante de nova sociabilidade e de uma nova forma de pensar a formação juvenil. Vive-se um momento no qual não se pode mais pensar a juventude como reservatório de uma futura massa de trabalhadores.

É falaciosa a afirmativa que a educação responde pela superação dos desafios econômicos do Brasil porque o movimento da economia e da dinâmica do mercado de trabalho caracterizam-se pela imprevisibilidade. É mais palpável defender a reforma da escola em função do perfil dos estudantes.

No caso específico do ensino médio não é pequeno o desafio da escola para que os jovens reconheçam suas práticas, seu currículo e sua forma de gestão como ambiente capaz de fazer diferença na formação, no sentido mais amplo. O papel de formar uma mão de obra capaz de responder às demandas da economia globalizada e do Brasil na divisão internacional do trabalho e do conhecimento só poderá efetivar-se à medida que os estudantes sintam interesse em permanecer na escola, reconhecendo que ela faz diferença no seu presente e na construção de seu futuro.

Envolver a comunidade, considerando o pactuado por gestores, docentes, alunos, pais e a comunidade escolar, é uma forma de dar um basta às práticas autoritárias,

características das reformas no Brasil e que têm por consequência a falta de respaldo às reformas e ao aumento da desconfiança da população na importância da escola para a formação das crianças, jovens e adolescentes.

Considerações finais

Há muitos argumentos por mais investimento no ensino médio, principalmente quando a justificativa é a necessidade de formar um trabalhador capacitado para o mundo moderno. Entretanto, não constatamos no financiamento do ensino médio, como de toda a educação básica, a destinação de recursos suficientes para a qualidade requerida pela sociedade.

Embora tenha sido criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e haja a obrigação legal de o governo federal participar de forma mais ativa no bolo de recursos destinados à educação básica, o valor anual por aluno ainda está muito aquém do desejado. Basta lembrar que, para 2011, está previsto um valor anual mínimo, por estudante do ensino médio, na ordem de R$ 2.066,46. Como se pode esperar uma boa formação em uma escola que gasta mensalmente apenas R$ 172,21 por aluno?

A realidade tem demonstrado ser extremamente necessário o governo federal articular-se com os governos estaduais para ampliar os recursos à melhoria da infraestrutura das escolas e dos salários dos professores. A aprovação do Fundeb foi um passo, mas ainda representa medida muito tímida, uma vez que os recursos disponibilizados pelo governo federal são disputados por todas as modalidades da educação básica.

A forma como o Estado vem se responsabilizando pelo ensino médio, tanto na concepção quanto no financiamento, são obstáculos a um projeto educativo no qual seja garantido o acesso aos saberes indispensáveis à boa formação. Não por acaso, a ampliação de matrículas realiza-se em um cenário de escolas sucateadas, professores mal pagos e em número insuficiente, ausência de bibliotecas, déficit no número de carteiras, problemas com iluminação, falta de água potável, infraestrutura precária etc. – problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras e que levam os alunos a chegarem ao final da educação básica em condições extremamente deficitárias.

Deve-se ampliar a cobrança junto aos governos estaduais e federal do aumento dos investimentos neste nível de ensino, para que uma boa qualidade pressuponha que o processo formativo vá além da preparação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos. Deve ser um ensino realmente voltado para a vida, não o da segregação, da pobreza e da exclusão, mas o da solidariedade, fraternidade e justiça social.

É preciso chamar a atenção para o debate em curso no Congresso Nacional em torno da formulação do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020. Visando à

democratização e à qualidade da educação pública, deve-se garantir o atendimento à totalidade dos egressos do ensino fundamental; a universalização da matricula do ensino médio; a universalização da matrícula líquida no turno diurno; a oferta do ensino médio no campo, articulado ou integrado à formação técnico-profissional; prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre as temáticas étnico-racial, de gênero e meio ambiente, adequados à faixa etária e à região geográfica dos estudantes; garantir, na reformulação da matriz curricular do ensino médio, a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos respectivos conteúdos, bem como questões ligadas à educação ambiental, do campo, quilombola e à diversidade religiosa.

Recebido em julho de 2011 e aprovado agosto de 2011.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: maio de 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: maio de 2011.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: maio 2011.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: maio 2011.

BUENO, Maria S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CASTRO, Jorge A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GOMES, Alfredo M. et al. A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). **Plano nacional de educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**, 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese dos indicadores, 2009 (Comentários). Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 2 jul. 2010.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

REZENDE PINTO, José M. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 26-32, maio 1993.

Expansion of secondary education
The school and democracy

ABSTRACT: This paper analyzes the growth of secondary education, the conditions of supply and the definition of its identity. The analysis proposes that this identity should be defined from a critical perspective, which broadens the debate and considers the involvement of those attending school daily as crucial. In addition, it considers secondary education to be part of public policies for youth and addresses its main problems, limitations and challenges in confronting that which hinders the democratization of the school in Brazilian society.

Keywords: Secondary education. Educational expansion. Educational policies. Democratization of the school.

L'expansion de l'enseignement secondaire
Ecole et démocratie

RESUME: L'article examine la croissance de l'enseignement secondaire, les conditions de l'offre et la définition de son identité. L'hypothèse de l'analyse est que cette identité doit être définie dans une perspective critique, qui élargit le débat, en considérant le rôle crucial de ceux qui font l'école au quotidien. De plus, l'Enseignement Secondaire est ici considéré comme un élément des politiques publiques pour la jeunesse et sont abordés ici ses principaux problèmes, limites et défis face à ce qui empêche la démocratisation de l'école dans la société brésilienne.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Etendue de l'enseignement. Politiques éducatives. Démocratisation de l'école.

La expansión de la enseñanza media
Escuela y democracia

RESUMEN: El artículo analiza el crecimiento de la enseñanza media, las condiciones de oferta y la definición de su identidad. El presupuesto de análisis radica en que esa identidad debe ser definida bajo la perspectiva crítica que amplía el debate, considerando fundamental la participación de los que actúan cotidianamente en la escuela. Además, considera la EM parte de las políticas públicas para la juventud y aborda sus principales problemas, límites y desafíos ante lo que impide la democratización de la escuela en la sociedad brasileña.

Palabras clave: Enseñanza media. Expansión de la enseñanza. Políticas educacionales. Democratización da escuela.

Financiamento do EM e a EP
Questões para o PNE 2011/2020

Nelson Cardoso Amaral*

RESUMO: O artigo discute o financiamento da educação dos jovens com idade entre 15 e 17 anos no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, à luz da proposta apresentada pelo governo federal no Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 2010. Ao considerar que o país chegará em 2020 aplicando em educação recursos financeiros equivalentes a 10% do PIB, meta da Conferência Nacional de Educação (Conae), conclui-se que os valores aplicados por pessoa em idade educacional ainda ficariam abaixo daqueles aplicados por outros países, selecionados pela metodologia apresentada neste estudo. O Brasil precisa, portanto, colocar como prioridade a educação de suas crianças, jovens e adultos e perseguir a meta proposta pela Conae ao especificar o percentual do PIB.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional. Financiamento. Valor aplicado por estudante. Plano Nacional de Educação.

Introdução

O estudo do financiamento da educação dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, período adequado para a realização dos estudos relacionados ao Ensino Médio (EM), se reveste de grande complexidade. O EM e a Educação Profissional (EP) técnica de nível médio, em muitos casos, ocorre em escolas que não oferecerem de forma isolada somente essa etapa ou modalidade. Nas redes estaduais e municipais são oferecidas na mesma escola diversas etapas e modalidades

* Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: <nelsoncardosoamaral@gmail.com>.

da Educação Básica (EB) e é praticamente impossível separar os recursos financeiros aplicados especificamente no EM ou na EP. Não é raro um mesmo professor atuar em mais de uma etapa/modalidade e não há como separar partes de seus vencimentos para alocá-los para o ensino fundamental ou para o ensino médio, por exemplo. A situação se torna ainda mais complexa nas instituições de âmbito federal, pois essas etapas e modalidade são oferecidas em instituições que, além de ofertarem outras etapas da educação básica, também ofertam a educação superior. Além disso, a grande defasagem idade-série, no Brasil, exige que se ofereça esse nível educacional na modalidade de jovens e adultos (EJA).

Na esfera federal, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, antes da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, eram oferecidos pelo Colégio Pedro II, nas Escolas Técnicas Federais (ETFs), nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e nos Colégios de Aplicação (CAPs), vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs). Com a reformulação implementada pela Lei nº 11.892, a Rede Federal, que oferece o ensino médio e a educação tecnológica, passou a se constituir do Colégio Pedro II, dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e das escolas técnicas e CAPs vinculados às IFES.

Em 2008, o país possuía matriculados no ensino médio – incluindo o EM regular, o normal/magistério, o integrado à educação profissional, o EM na educação de jovens e adultos (EJA) e o EM na EJA integrado à educação profissional – um total de 10.016.284 estudantes, sendo que 91.031 (0,91%) nas instituições federais, 8.654.238 (86,40%) nas escolas estaduais, 194.020 (1,94%) nas escolas municipais e 1.076.995 (10,75%) na rede privada de ensino. A Tabela 1 apresenta essas informações.

Tabela 1 – Os estudantes matriculados no EM brasileiro no ano de 2008

Rede	EM Normal/Magistério e Integrado à Educ. Profissional	EM EJA e Integrado à Educ. Profissional	TOTAL	%
Federal	82.033	8.998	91.031	0,91
Estadual	7.177.377	1.476.861	8.654.238	86,40
Municipal	136.167	57.853	194.020	1,94
Privada	970.523	106.472	1.076.995	10,75
TOTAL	**8.366.100**	**1.650.184**	**10.016.284**	**100,00**

Fonte: Inep/MEC (2008).

O EM é, portanto, majoritariamente público e estadual, 89,25% e 86,40%, respectivamente. Os estudantes matriculados nas instituições federais totalizam apenas 0,91% do total dos estudantes brasileiros nessa etapa da educação básica, os municipais, 1,94% e os privados 10,75%.

Os matriculados na educação profissional, em 2008, totalizam 795.459 estudantes, incluindo-se aqueles que realizam essa modalidade educacional de forma concomitante ou subsequente ao EM. Desse total, 77.074 (9,69%) estudavam nas instituições federais, 257.543 (32,38%) nas escolas estaduais, 29.191 (3,67%) nas escolas municipais e 431.651 (54,26%) nas escolas privadas. A Tabela 2 mostra essas informações.

Tabela 2 – Os estudantes matriculados na Educação Profissional em 2008

Rede	Educação Profissional (concomitante e subsequente ao EM)	%
Federal	77.074	9,69
Estadual	257.543	32,38
Municipal	29.191	3,67
Privada	431.651	54,26
TOTAL	**795.459**	**100,00**

Fonte: Inep/MEC (2008).

A maior parte (54,26%) estudava na rede privada e 32,38% na rede estadual, ficando para as redes federal e municipais, pequenos percentuais de 9,69% e 3,67%, respectivamente.

O estudo do financiamento do ensino médio e da educação profissional no Brasil se reveste de grande importância, tendo em vista a aprovação, em 11 de novembro de 2009, da Emenda Constitucional nº 59 (EC-59) que, em seu artigo 1º, estabeleceu como obrigatória a educação básica e gratuita "dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria." Além disso, o artigo 6º da EC-59 determina também que esta condição deverá ser atingida em 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE) e que as redes estaduais e municipais deverão ter o apoio financeiro da União. O artigo 3º da EC-59 afirma, ainda, que a universalização de 4 a 17 anos deve ser realizada com a "garantia de padrão de qualidade" nos termos do PNE.

Neste estudo discutiremos os seguintes tópicos: a obrigatoriedade da educação e o número de matriculados na faixa etária de 15 a 17 anos; as propostas para essa faixa etária, no PNE 2011-2020, apresentadas no PL nº 8.035/2010 pelo governo federal; uma visão sobre o financiamento do ensino médio e da educação profissional no contexto da proposta governamental; e, nas considerações finais, uma modelagem, que

compara os recursos aplicados nesse nível/etapa/modalidade, no Brasil, com aqueles aplicados em diversos países selecionados.

A obrigatoriedade e o número de matrículas

O quantitativo de jovens com idade entre 15 e 17 anos, no Brasil, em 2008, era de 10.289.624, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008a). Desses jovens, 173.655 (1,69%) eram analfabetos e 62.361 (0,61%) estavam matriculados na educação superior. O Censo Escolar de 2008 informa que, dos jovens dessa faixa etária, 3.056.825 estavam matriculados no ensino fundamental, 5.222.019 estavam matriculados no EM normal e magistério, 86.487 estavam matriculados no EM integrado à educação profissional, 59.055 estavam matriculados no EM, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), 676 matriculados na EM-EJA, integrada à educação profissional, e 114.246 na educação profissional, tanto a concomitante quanto a subsequente ao ensino médio (INEP, 2008). A Tabela 3 apresenta essas informações.

Tabela 3 – O perfil educacional dos jovens com idade entre 15 e 17 anos em 2008

Etapa/modalidade	Número de matriculados	%
Ensino Fundamental	3.056.825	35,53
EM Normal/Magistério	5.222.019	60,71
EM integrado à educação profissional	86.487	1,01
EM-EJA	59.055	0,69
EM- EJA integrada à educação profissional	676	0,01
Educação Profissional (concomitante e subsequente)	114.246	1,33
Educação Superior	62.361	0,72
TOTAL	**8.601.669**	**100,00**

Fonte: Inep/MEC (2008) e IBGE (2008).

Nota-se que muitos jovens na faixa etária em discussão (35,54%) estavam matriculados no ensino fundamental. E, ainda, que, dos 10.289.624 jovens com idade entre 15 e 17 anos, 8.601.669 (83,60%) estavam estudando e 173.655 (1,69%) eram analfabetos.

Concluímos que, para cumprir a determinação de obrigatoriedade da EC-59 para essa faixa etária, deveríamos incluir 1.687.955 jovens no processo educacional,

além de promover a alfabetização daqueles que não a alcançaram. Apesar de essa inclusão necessária considerar os dados de 2008, as projeções do IBGE (2008b) mostram que a população brasileira de jovens com a idade entre 15 e 17 anos, em 2016, será de 10.359.604 pessoas, um quantitativo muito próximo do existente em 2008, o que colocaria como meta no PNE 2011-2020 a necessidade de incluir um total de 1.757.935 até esse ano.

A proposta governamental para o PNE

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, apresentado pelo governo ao Congresso Nacional, estabeleceu as seguintes propostas de metas que, direta ou indiretamente, se relacionam à população com idade entre 15 e 17 anos:

Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.

Meta 4 – Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.

Meta 7 – Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	

Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 11 – Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da educação.

E para universalizar, até 2016, o atendimento escolar a toda a população de 15 a 17 anos (meta 3), há que elevar o quantitativo de pessoas, nessa faixa etária, de 8.601.669 (Tabela 3) para 10.289.624, em 2016, ou seja, um incremento de 1.757.935 estudantes. A meta 3 indica, ainda, que, em 2020, 85% dos jovens nessa faixa etária deveriam

estar matriculados no ensino médio. Dessa forma, os alunos do EM deveriam passar de 5.368.237 (Tabela 3) para 8.805.663, ou seja, um incremento de 3.437.426 alunos.

Para duplicar, até 2020, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (meta 11), elas deveriam evoluir de 114.246, para 228.492 estudantes, o que significa um aumento de 114.246 matrículas na educação profissional.

As demais metas (4, 6, 7 e 9) não são passíveis de uma quantificação precisa, por conterem aspectos relacionados à inclusão, diminuição do analfabetismo e elevação da qualidade da educação. Entretanto, há que considerar a necessidade de elevar o montante de recursos aplicados ao ano, por aluno, uma vez que as metas tratam ou de elevação de quantidade ou de qualidade. Consideraremos, neste estudo, que a elevação da qualidade, além de um determinado patamar, só será possível com uma correspondente elevação dos recursos financeiros aplicados em educação. Além disso, o governo federal, em sua proposta do PL nº 8.035/2010, conta com o processo de privatização para atingir as metas de expansão; e, neste estudo, consideraremos que a responsabilidade da expansão é da esfera pública (União, estados, DF e municípios).

O financiamento do EM e da EP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou, em 2006, o relatório da pesquisa *Problematização da qualidade em pesquisa de custo aluno/ano em escolas de educação básica*, em que foram levantados os custos aluno/ano em escolas públicas de educação básica, que, no entender do Inep e do grupo de pesquisadores dos estados de Goiás, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Ceará, "oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade" (CAMARGO et al., 2006, p. 11).

Consideraremos neste estudo como custo aluno/ano para o EM e a EP os valores obtidos na pesquisa do Inep, em que os resultados mostram as escolas das regiões Sul e Sudeste e, também, aquelas da Rede Federal com o maior custo aluno/ano. Essas escolas são as que possuem o grau mais elevado de *qualidade* e serão utilizados os seus valores médios como padrão para as projeções que efetivaremos. A Tabela 4 mostra os valores do custo aluno/ano, como base para as projeções do financiamento do ensino médio e da educação profissional brasileira.

Tabela 4 – Custo aluno/ano a ser considerado nas projeções do financiamento da EB

Níveis/Etapas da EB	Custo-aluno-ano* (em R$) (Valor corrigido pelo IPCA médio de 2008)
Creche (0-3 anos)	6.149,00
Educação Infantil (4-5 anos)	4.974,00
Ensino Fundamental (6-14 anos)	3.206,00
Ensino Médio (15-17 anos)	5.235,00

Fonte: Amaral (2010, p. 126).
*A pesquisa colheu dados em 2003.

Além disso, os valores da Tabela 4 serão corrigidos pela variação real do PIB, no período 2008-2020; dessa forma, espera-se elevar a qualidade das escolas básicas, sendo possível implementar programas de escolas de tempo integral, como prevê a meta 6, também com qualidade.

O Ministério da Fazenda, no documento *Relatório Resumido da Execução Orçamentária do Governo Federal* (BRASIL, 2009b), apresenta uma projeção do crescimento real do PIB para os anos vindouros e, a partir dessa projeção, podemos realizar o cálculo do custo aluno/ano, até 2020. A Tabela 5 apresenta os valores do PIB, projetados até o ano de 2020.

Tabela 5 – Projeção do valor do PIB de 2008 a 2020

Ano	% de crescimento real do PIB	PIB (em R$ trilhões)
2008	–	2,97
2009	0,18	2,98
2010	5,00	3,13
2011	5,00	3,28
2012	5,00	3,45
2013	3,09	3,55
2014	3,07	3,66
2015	2,87	3,77
2016	2,91	3,77
2017	2,79	3,88
2018	2,80	3,98
2019	2,80	4,10
2020	2,60	4,21

Fonte: Brasil (2009b) e cálculos deste estudo.

Dessa forma, os custos aluno/ano a serem utilizados seriam aqueles da Tabela 6.

Tabela 6 – Custo aluno/ano a ser utilizado no novo PNE 2011-2020

Ano	% de crescimento real do PIB	Custo aluno/ano (em R$ de 2008)
2008	–	5.235,00
2009	0,18	5.244,42
2010	5,00	5.506,64
2011	5,00	5.781,98
2012	5,00	6.071,08
2013	3,09	6.258,67
2014	3,07	6.450,81
2015	2,87	6.635,95
2016	2,91	6.829,06
2017	2,79	7.019,59
2018	2,80	7.216,14
2019	2,80	7.418,19
2020	2,60	7.611,06

Fonte: Brasil (2009b) e cálculos deste estudo.

Há, portanto, a previsão de um crescimento do PIB, nesse período, de 45,39%, e seria este, também, o percentual de crescimento do custo aluno/ano no EM e na EP, segundo a metodologia aqui utilizada, quando eles estiverem matriculados no EM ou na educação profissional técnica de nível médio, independentemente de ser uma EJA.

Assim, para atingir a meta de, em 2020, 85% dos jovens matriculados no ensino médio (meta 3) e, duplicando as matrículas da educação técnica de nível médio (meta 11), teríamos, para o percentual do PIB aplicado nesse nível/etapa/modalidade educacional, os valores da Tabela 7, considerando-se que o número de alunos cresça de forma linear ao longo do período 2011-2020.

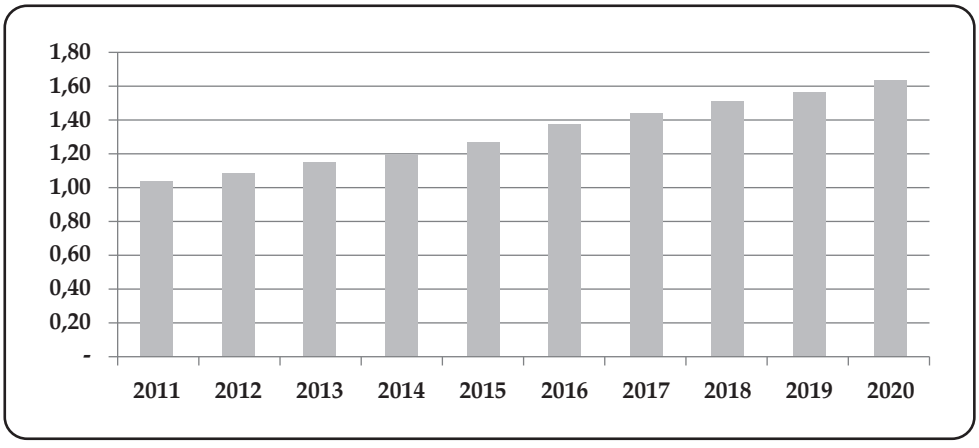
Tabela 7 – O percentual do PIB aplicado no EM e na educação profissional na vigência do PNE 2011-2020

Ano	EM	Educação Profissional	Total de Alunos	Custo aluno/ano	Volume total de recursos (R$ bilhões)	% do PIB
2011	5.706.031	125.671	5.831.702	5.781,98	33,72	1,03
2012	6.043.826	137.095	6.180.921	6.071,08	37,52	1,09
2013	6.381.620	148.520	6.530.140	6.258,67	40,87	1,15
2014	6.719.414	159.944	6.879.359	6.450,81	44,38	1,21
2015	7.057.209	171.369	7.228.578	6.635,95	47,97	1,27
2016	7.395.003	182.794	7.577.796	6.829,06	51,75	1,37
2017	7.732.797	194.218	7.927.015	7.019,59	55,64	1,43
2018	8.070.591	205.643	8.276.234	7.216,14	59,72	1,50
2019	8.408.386	217.067	8.625.453	7.418,19	63,99	1,56
2020	8.746.180	228.492	8.974.672	7.611,06	68,31	1,62

Fonte: Cálculos e projeções deste estudo.

O Gráfico 1, a seguir, ilustra a evolução dos valores financeiros aplicados, em percentuais do PIB.

Gráfico 1 – Evolução dos valores financeiros aplicados, em percentuais do PIB



Fonte: Cálculos deste estudo, Tabela 7.

Há, portanto, que se elevar substancialmente o volume de recursos a serem aplicados nesse nível/etapa/modalidade educacional, para que tenhamos uma educação de qualidade e um atendimento amplo (85%) da população na faixa etária de 15 a 17

anos. Seria preciso alcançar a marca de 1,62% do PIB. Ressalte-se que essa elevação é marcante, considerando que o Inep (2011) divulgou que, no ano de 2008, o Percentual do Investimento Direto em relação ao PIB no ensino médio foi de 0,66% do PIB.

Conclusão: o Brasil e outros países

Os cálculos deste estudo, chegando em 2020 à marca de 1,62% do PIB como o volume de recursos a serem aplicados no EM e na educação profissional, estariam compatíveis com o contexto de o país passar a aplicar em educação um volume de recursos equivalente a 10% do PIB e não 7% do PIB, como estabelece o PL 8.035/2010 (BRASIL, 2011); os restantes 8,38% seriam, portanto, aplicados nos outros níveis/etapas/modalidades educacionais. Isto resultaria numa proporção de 0,162, entre o volume de recursos aplicados no EM e o volume total de recursos aplicados em educação.

Numa modelagem, para estudo, consideraremos que os países selecionados e listados na Tabela 8 (AMARAL, 2011; DOURADO; AMARAL, 2011) vão aplicar essa mesma proporcionalidade de seus recursos educacionais, dirigidos ao ensino médio. Para o Brasil, já especificamos os 10% do PIB aplicados em educação e, consequentemente, 1,62% aplicados no EM.

Tabela 8 – Percentual do PIB aplicado no EM, considerando a modelagem deste estudo

País	% PIB aplicado em educação	% PIB aplicado no EM, considerando-se a proporcionalidade entre o volume de recursos aplicados no EM e o volume total de recursos aplicados em educação deste estudo: 0,162
Yemen	9,6	1,56
Índia	3,2	0,52
Paraguai	4	0,65
Bolívia	6,4	1,04
Indonésia	3,2	0,52
China	1,9	0,31
Brasil*	10	1,62
Botswana	8,7	1,41
África do Sul	5,4	0,87
Cuba	9,1	1,47
México	5,4	0,87
Argentina	3,8	0,62
Chile	3,2	0,52

País	% PIB aplicado em educação	% PIB aplicado no EM, considerando-se a proporcionalidade entre o volume de recursos aplicados no EM e o volume total de recursos aplicados em educação deste estudo: 0,162
Uruguai	2,9	0,47
Rússia	3,8	0,62
Portugal	5,5	0,89
Coreia do Sul	4,6	0,75
França	5,7	0,92
Dinamarca	8,3	1,34
Canadá	5,2	0,84
Espanha	4,2	0,68
Austrália	4,5	0,73
Alemanha	4,6	0,75
Japão	4,9	0,79
Estados Unidos	5,3	0,86
Áustria	5,4	0,87
Noruega	7,2	1,17

Fonte: UNESCO (2010), CIA (2010) e cálculos deste estudo.
*Considerando a aplicação de recursos financeiros equivalentes a 10% do PIB e, no EM, 1,62%.

Dessa forma, os países selecionados estariam aplicando por aluno/ano, em 2008, os valores constantes da Tabela 9.

Tabela 9 – Valor aplicado por jovem em idade adequada para realizar o EM – países selecionados

País	% PIB aplicado no EM, considerando-se a proporcionalidade entre o volume de recursos aplicados no EM e o volume total de recursos aplicados em educação deste estudo: 0,162	População em idade educacional adequada para realizar o EM	Valor aplicado por jovem em idade adequada para realizar o EM, em US$ (PPP)
Iêmen	1,56	1.658.718	543,80
Índia	0,52	95.618.331	192,36
Paraguai	0,65	402.422	450,87
Bolívia	1,04	856.449	544,76
Indonésia	0,52	12.341.154	406,62
China	0,31	71.088.334	379,60
Brasil*	1,62	10.016.284	3.273,55

País	% PIB aplicado no EM, considerando-se a proporcionalidade entre o volume de recursos aplicados no EM e o volume total de recursos aplicados em educação deste estudo: 0,162	População em idade educacional adequada para realizar o EM	Valor aplicado por jovem em idade adequada para realizar o EM, em US$ (PPP)
Botswana	1,41	86.982	3.888,80
África do Sul	0,87	3.018.179	1.414,44
Cuba	1,47	490.655	3.305,01
México	0,87	6.240.788	2.064,77
Argentina	0,62	2.049.589	1.675,97
Chile	0,52	1.191.975	1.061,18
Uruguai	0,47	160.146	1.408,12
Rússia	0,62	4.226.220	3.063,27
Portugal	0,89	337.347	6.127,58
Coreia do Sul	0,75	2.003.314	4.995,74
França	0,92	2.274.101	8.579,85
Dinamarca	1,34	198.792	13.460,07
Canadá	0,84	1.763.984	6.103,16
Espanha	0,68	885.909	10.498,90
Austrália	0,73	574.181	10.398,31
Alemanha	0,75	2.798.379	7.488,27
Japão	0,79	3.702.292	8.878,62
Estados Unidos	0,86	13.254.456	9.230,90
Áustria	0,87	201.354	14.033,02
Noruega	1,17	187.259	17.253,79

Fonte: UNESCO (2010), CIA (2010) e cálculos deste estudo.

* Considerando a aplicação de recursos financeiros equivalentes a 10% do PIB e número de jovens com idade entre 15 e 17 anos da PNAD/2008.

O valor médio desse conjunto de países seria de US$ 5.211,90, muito superior ao que seria o aplicado por aluno no Brasil (US$ 3.273,55). Se compararmos com o valor médio dos países considerados desenvolvidos, de Portugal até a Noruega, na Tabela 9, a média atingiria valores extraordinariamente elevados, de US$ 9.754,02 por jovem em idade adequada ao ensino médio.

Esse nível educacional, por ficar na interface entre o ensino fundamental e a educação superior, vive permanente crise de identidade, que precisa ser amenizada, e essa comparação nos permite afirmar que, se em 2020 o Brasil estiver aplicando o equivalente a 10% do seu PIB em educação e, desses recursos, 1,62% na educação de seus jovens de 15 a 17 anos, daremos um gigantesco passo para implantar uma

configuração na educação brasileira que atenda a esses jovens, com as características de motivação dos professores, de permanência dos estudantes, bloqueando a imersão precoce no mercado de trabalho, além do estabelecimento de definições e significados para esse nível educacional.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação básica e o PNE 2011-2020. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 6, p. 123-141, jan./jul. 2010.

_____. O novo PNE e o financiamento da educação no BRASIL: os recursos como um percentual do PIB. In: Seminário Brasileiro de Educação – CEDES, 3., 28 fev. a 2 mar. 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de novembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

_____. Ministério da Fazenda. **Relatório resumido da execução orçamentária do governo federal**. Brasília: MF, dez. 2009b. Disponível em: <https://www.tesouro.fazenda.gov.br/downloads/lei_responsabilidade/RRdez2009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_detalhe.asp?id=490116>. Acesso em: 2 fev. 2011.

CAMARGO, Rubens Barbosa et al. **Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica**. Brasília: INEP, 2006.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA). **The World Factbook 2010**. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/region/region_soa.html>. Acesso em: 14 fev. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008a.

_____. Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 1980-2050 – revisão 2008. **Estudos & Pesquisas**, n. 24, 2008b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/default.shtm>. Acesso em: 9 jan. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas –2008**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 02 dez. 2010.

_____. **Percentual de investimento público direto em relação ao PIB**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores_financeiros/P.T.D._dependencia_administrativa.htm>. Acesso em: 2 fev. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Banco de dados do Institute for Statistics**: data centre. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx>. Acesso em: 14 fev. 2010.

Funding secondary and vocational education
Issues for the National Education Plan, 2011-2020

ABSTRACT: The article discusses educational funding for 15 to 17 year-olds in the context of the 2011-2020 National Education Plan, in the light of the federal government proposal presented in the 2010 Law 8035. Considering that by 2020, the country will be applying funding to the tune of 10% of the GDP, a National Educational Conference target, it can be concluded that the financial investment per student still of educational age would be lower than that invested by other countries, selected according to the methodology presented in this study. Brazil must, therefore, make the education of its children, young people and adults a priority and pursue the National Educational Conference's goal of the GDP percentage.

Keywords: Secondary education. Vocational education. Funding. Investment per student. National Education Plan.

Financement de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement professionnel
Questions pour le Plan National d'Education 2011/2020

RESUME: L'article traite du financement de l'éducation des jeunes entre 15 et 17 ans dans le contexte du Plan National d'Education (PNE) 2011-2020, à la lumière de la proposition présentée par le gouvernement fédéral dans le Projet de Loi (PL) nº 8.035, de 2010. Si l'on considère que le pays arrivera en 2020 en injectant dans l'éducation des ressources financières équivalentes à 10% du PIB, objectif de la Conférence Nationale de l'Education (CONAE), on peut conclure que les valeurs investies par personne en âge d'étudier resteront encore en-dessous de celles investies par les autres pays sélectionnés par la méthodologie présentée dans cette étude. Le Brésil doit donc considérer comme prioritaire l'éducation de ses enfants, jeunes et adultes et poursuivre l'objectif proposé par la Conae, tel qu'indiquer le pourcentage du PIB.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Education professionnelle. Financement. Valeur investie par étudiant. Plan National d'Education.

Financiamiento de la EM y de la EP
Cuestiones para el PNE 2011/2020

RESUMEN: El artículo discute el financiamiento de la educación de los jóvenes con edad entre 15 y 17 años en el contexto del Plano Nacional de Educación (PNE) 2011-2020, a la luz de la propuesta presentada por el gobierno federal en el Proyecto de Ley (PL) nº 8.035, de 2010. Al considerar que el país llegará a 2020 invirtiendo en educación recursos financieros equivalentes a 10% del PIB, meta de la Conferencia Nacional de Educación (Conae), concluyese que los valores aplicados por persona en edad educacional, todavía estarían abajo de aquellos aplicados por otros países seleccionados por la metodología presentada en este estudio. Por tal motivo, Brasil necesita colocar como prioridad la educación de sus niños, jóvenes y adultos para alcanzar la meta propuesta por la Conae, al especificar el porcentaje del PIB.

Palabras clave: Enseñanza media. Educación profesional. Financiamiento. Valor aplicado por estudiante. Plano Nacional de Educación.

Ensino médio
Perspectivas de avaliação

Sandra Zákia Sousa*

RESUMO: O texto apresenta subsídios para a construção de propostas de avaliação do ensino médio, no âmbito de redes de ensino ou de escolas. Organizado em duas seções, trata inicialmente da aferição de resultados do desempenho de alunos como um dos indicadores da avaliação, destacando os limites do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em seguida, explora outras dimensões que possibilitam a vivência da avaliação como um processo de compreensão e análise de uma realidade e suporte para a tomada de decisões nas intervenções, contribuindo para a superação do acesso e permanência nesta etapa de ensino.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino noturno. Avaliação educacional. Políticas e práticas educacionais.

O tema avaliação do ensino médio pode ser abordado sob diversas vertentes, abarcando a análise de políticas educacionais, tal como formuladas pelo governo federal e por governos estaduais, até iniciativas em implementação em redes de ensino ou escolas e seus resultados e impactos. Considerando o crescente espaço das avaliações externas que focalizam a proficiência de alunos em componentes curriculares, emerge como um possível e oportuno desdobramento do tema a discussão sobre essa faceta da avaliação do ensino médio.

Neste texto, a opção foi tratar do tema a partir de enfoques complementares, com dimensões de avaliação dessa etapa de ensino, abarcando condições, processos e resultados. A seção inicial trata da sistemática de avaliação de desempenho dos alunos adotada pelo governo federal, qual seja, o Sistema Nacional de Avaliação

* Doutora em Educação. Professora da Universidade de São Paulo (USP) e do Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). *E-mail*: <sanzakia@usp.br>.

da Educação Básica (Saeb), diferenciando-o do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). É sobre o Enem que incide grande parte das considerações, pois entendemos ser oportuno o questionamento de sua intencionalidade e de sua contribuição para a melhoria do ensino médio.

A seção seguinte apresenta, em linhas gerais, uma sistemática de avaliação do ensino médio, adotada em estudo intitulado *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*[1], em resposta à demanda da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O delineamento deste estudo traz contribuições para uma avaliação de políticas e práticas em realização, auxiliando na proposição de possibilidades de intervenção para o aprimoramento do ensino médio. Embora com a finalidade de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais particularmente dirigidas ao ensino noturno, contemplando eventuais especificidades, a abordagem assumida ilumina perspectivas de avaliação que não se restringem a este turno do ensino médio. O texto finaliza com um alerta sobre a vinculação entre a proposta de avaliação, a concepção de ensino médio que se toma como referência e as perspectivas para o seu aprimoramento.

Saeb e Enem: avaliação do ensino médio

O que se quer, de início, é registrar respostas distintas a esta indagação, ou seja, enquanto o Saeb traz elementos que podem integrar uma avaliação do ensino médio, o Enem não pode ser considerado um exame que avalia esta etapa de ensino.

O Saeb, desde a sua criação em 1990 até a sua institucionalização, a partir de 1994, por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 1.795, se apresenta com o objetivo central de promover uma avaliação externa e em larga escala da educação básica no Brasil. No desenho vigente até 2005, de base amostral, o foco era subsidiar a formulação de políticas educacionais em todos os níveis de governo. A partir de 2005, o sistema passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada a cada dois anos, por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, mantendo as características originais do Saeb. A Anresc, conhecida como *Prova Brasil*, de base censitária, também ocorre a cada dois anos com foco nas unidades escolares.

Além da aplicação de provas para coletar evidências de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, são coletadas informações de contexto de redes, escolas e alunos que possibilitam uma análise do desempenho escolar à luz de fatores a ele associados. Conta-se hoje não só com informações coletadas quando da aplicação do Saeb, mas com bancos de informações que apoiam a interpretação de

dados de desempenho do aluno associando-o a condições intra e extraescolares, embora esta não seja uma prática usualmente observável no tratamento e divulgação de seus resultados.

O propósito aqui é afirmar que o Saeb reúne características que permitem reconhecê-lo como um sistema de avaliação de desempenho de alunos do ensino médio. Não se ignoram os seus limites ao circunscrever a noção de qualidade à proficiência dos alunos em determinadas disciplinas escolares, nem os desserviços para a democratização do ensino, que podem ser gerados dependendo do uso que se fizer de seus resultados; no entanto, se aceita que seus resultados expressam uma das facetas de qualidade do ensino médio.

O mesmo não se pode afirmar em relação ao Enem, embora este venha sendo difundido como uma avaliação do ensino médio. Recorrendo a textos já publicados (SOUSA, 1999; SOUSA; FREITAS, 2004), que trataram do equívoco de se tomar os resultados do Enem como evidência de qualidade do ensino médio, tece-se, a seguir, considerações que, no limite, apontam para um questionamento da validade da criação e manutenção deste exame.

O Enem foi instituído como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica, por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, como "[...] procedimento de avaliação do desempenho do aluno [...]", tendo seus objetivos anunciados no art. 1º desta Portaria, quais sejam:

> I – conferir ao cidadão parâmetro para **auto-avaliação**, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
>
> II – **criar referência nacional** para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
>
> III – fornecer subsídios às diferentes **modalidades de acesso à educação superior**;
>
> IV – constituir-se em modalidade de **acesso a cursos profissionalizantes** pós-médio (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Estes objetivos foram reiterados e ampliados pela Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009, incluindo-se, dentre outros objetivos, o de uso dos resultados do Enem para seleção de candidatos a programas governamentais, ficando assim expressos:

> Art. 2º Constituem objetivos do Enem:
>
> I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua **auto-avaliação** com vistas às suas **escolhas futuras**, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
>
> II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que **sirva** como modalidade alternativa ou complementar aos processos de **seleção** nos **diferentes setores do mundo do trabalho;**

> III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de **acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;**
>
> IV - possibilitar a participação e criar condições de **acesso a programas governamentais**;
>
> V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
>
> VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
>
> VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (grifos nossos).

Como se nota, não há entre os objetivos anunciados qualquer ruptura com o desenho inicial, mantendo-se o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades, por meio de prova organizada com base em uma matriz de competências especialmente definida para esse exame. A participação no exame é voluntária, portanto seus resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio; estes não são representativos do conjunto dos concluintes desta etapa de ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame[2]. É o aluno que decide sobre a conveniência de sua participação.

Dentre os argumentos difundidos pelo Ministério da Educação (MEC) para estimular a adesão dos alunos ao Exame, expresso em material informativo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), à época da criação do Enem, constava a frase "seu futuro passa por aqui" (BRASIL, 1999a), sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar. No documento do Inep (Brasil, 1999b), lê-se:

> O Enem poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras.

Em nenhum momento se lê algo como: o Enem poderá mostrar, enfim, quais vêm sendo os resultados das ações empreendidas pelos órgãos governamentais. Ou algo do tipo: MEC: seu futuro passa por aqui!

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de "competências" ou "incompetências" nos

alunos, além dos fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social. Serve, portanto, para avalizar a histórica seletividade e exclusão na educação básica, uma vez que não tem em vista propiciar oportunidades para mudar a eventual "incompetência" do examinado.

Cabe, assim, repetir indagações, já elencadas nas publicações referidas, que interrogam sobre os benefícios que pode o Enem trazer aos alunos: O que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas "incompetências", o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à escolarização? Nada nesta direção é expresso nos objetivos do Exame.

Será que é nessa direção que devem ser conduzidos os esforços e recursos de um Ministério da Educação?

Recentemente, grande visibilidade ao Enem vem sendo dada com o uso de seus resultados para selecionar, de modo unificado, os ingressantes das universidades públicas federais, sob a declaração de que tal iniciativa pode democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, provocando melhoria de sua qualidade.

Tais afirmações instigaram o jornal Folha de S. Paulo (23/05/2009) a apresentar como questão, para ser polemizada na Seção Tendências e Debates, a seguinte: *O "novo Enem" democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio?*

Respondendo negativamente a esta questão, Sousa e Alavarse (2009) listaram dentre os argumentos, os seguintes, aqui sumarizados:

» Não se identifica alteração de grande monta nos expedientes em curso no País a utilização dos resultados do Enem em processos seletivos para o ensino superior. Ou seja, mantém-se o uso dos resultados de provas para classificar e selecionar alunos, como já acontece hoje[3].

» Quanto à democratização do acesso, não há evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Os estudos sobre perfil de ingressantes nas IES têm indicado que o nível socioeconômico dos vestibulandos tem muita influência nas suas possibilidades de ingresso na universidade pública, pois, usualmente, é uma variável que viabiliza a frequência a uma escola básica de melhor qualidade, além de maior acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade. A proposta apresentada pelo MEC não altera essa realidade, pois apesar de facilitar a participação de jovens em processos seletivos de instituições de todo o País, não viabiliza maior chance de ingresso no ensino superior público, pois não incide no perfil dos vestibulandos.

» Além disso, dados de edições anteriores do Enem evidenciam disparidade de desempenho dos alunos entre as regiões, mesmo quando são controladas as

variáveis relativas ao nível socioeconômico. Portanto, a possibilidade de escolha nacional dará mais chances aos que já as tem. A seletividade social sob a aparente seletividade técnica pode se intensificar, ao favorecer o ingresso nas universidades públicas federais de alunos de maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do País.

» Os mesmos alunos que não têm suas chances objetivas aumentadas, quanto ao ingresso em certos cursos ou instituições superiores, são aqueles que, muito provavelmente, não teriam alterações nos currículos de suas escolas de ensino médio. É de longa data, no Brasil, o reconhecimento da capacidade que os vestibulares têm de influenciar o currículo de escolas. Mas, isto não ocorre da mesma forma em todas elas. Embora não se possa generalizar o julgamento de escolas públicas e privadas, usualmente, apenas num pequeno segmento, majoritariamente composto de escolas privadas, este processo de alterações curriculares ocorre. Na imensa maioria das escolas, inclusive pela percepção, de alunos e de professores, das chances objetivas de sucesso, o currículo não se pauta em processos seletivos e, por conseguinte, é menos suscetível aos impactos previstos pelo MEC.

Com base nesses argumentos os autores concluem que, a despeito de as alterações no Enem serem apresentadas em nome da qualidade do ensino médio e da democratização do acesso ao ensino superior, tudo indica que não têm potencial de provocar mudanças nos currículos escolares e minorar o caráter seletivo dos vestibulares.

Com as análises aqui registradas espera-se ter reunido evidências para apoiar a afirmação feita no início dessa seção de que os resultados do Enem não podem ser interpretados como uma avaliação do ensino médio. O Saeb, como já mencionado, produz um indicador de desempenho de alunos em dadas disciplinas escolares que pode ser útil para a avaliação desta etapa de ensino, ao qual devem ser agregados outros indicadores.

Por uma avaliação com outros indicadores

Para além de uma análise de desempenho dos alunos do ensino médio, propiciada pelo Saeb, se dispõe de um conjunto de informações estatísticas educacionais que podem apoiar processos avaliativos e de tomada de decisões de políticas para esta etapa de ensino e até mesmo iniciativas de escolas de implementar uma avaliação institucional.

Visando esboçar algumas possibilidades, toma-se como referência dados de acesso e permanência no ensino médio, disponibilizados aos educadores, em níveis cada vez mais desagregados, permitindo avaliações que se referenciem ao contexto local, bem como seu cotejamento com informações de outros contextos, permitindo uma visão compreensiva da realidade e subsidiando decisões subsequentes.

No caso dos jovens de 15 a 17 anos – faixa etária ideal para a freqüência ao ensino médio –, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam*, tendo como principal fonte de informações a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009,* que metade destes está cursando o ensino médio, 34% ainda não saíram do ensino fundamental e 15% abandonaram os estudos.

Essas informações merecem ser lidas não como mero diagnóstico de situação, mas como indutoras de iniciativas de avaliação. Avaliação entendida como um processo de compreensão desses dados para trazer subsídios à tomada de decisões no direcionamento das intervenções, de modo a alterar esses indicadores que insistem em evidenciar a não superação de questões relativas ao acesso e permanência, com sucesso, nesta etapa de ensino. É necessário não perder de vista que os resultados do ensino médio precisam ser interpretados tendo em conta também o que ocorre no ensino fundamental.

Buscar compreender esses dados com uma intenção avaliativa remete a que se considere, por exemplo, as disparidades econômicas, condicionantes das iniciativas educacionais. Também com base nas informações divulgadas pelo IBGE (2009), tem-se: em 2009, as regiões Norte e Nordeste tinham, respectivamente, 39,1% e 39,2% de jovens de 15 a 17 anos no nível médio, não chegando a atingir os 42,1% que o Sudeste já tinha em 1999, sendo que, em 2009, eram 60,5%. Os dados ainda revelam que as desigualdades no rendimento familiar *per capita* exercem grande influência na adequação idade/nível de ensino frequentado: entre os 20% mais pobres da população, 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 estavam no ensino médio, enquanto que, nos 20% mais ricos, a situação se aplicava a 77,9%.

Para além dos condicionantes econômicos e sociais, a análise desses dados – e de outros disponibilizados pelos sistemas de informação educacional – precisa contemplar uma apreciação dos fatores internos aos sistemas educacionais que incidem sobre a qualidade do ensino, como condições de infraestrutura da rede escolar, procedimentos e processos de planejamento e gestão educacional, formação, carreira e condições de trabalho dos profissionais da educação, formas de acolhimento do alunado do ensino médio, dentre outros.

É com esse entendimento que se identificam as contribuições trazidas pelo estudo realizado sobre o ensino médio noturno, referenciado no início deste texto. A intenção não é prescrever uma proposta avaliativa, mas divulgar subsídios que possam contribuir para o delineamento de avaliações do ensino médio.

No referido estudo, teve-se como propósito utilizar uma metodologia que pudesse ser apropriada, com as necessárias adaptações, por equipes estaduais responsáveis pela condução das ações direcionadas ao ensino médio, abarcando procedimentos que possibilitassem uma análise das políticas tal como anunciadas em programas educacionais, federal e estaduais, priorizando buscar pistas da consecução dessas políticas a partir dos eventuais reflexos na escola. Além disso, utilizou-se um tratamento dos dados que combinasse as dimensões qualitativa e quantitativa[4].

Inicialmente, com o propósito de caracterizar a política de ensino médio no estado e/ou município, em sua formulação e implementação, recorreu-se a diferentes fontes de informação, contemplando desde documentos produzidos pela secretaria de educação que anunciavam programas direcionados para o ensino médio, até a observação do trabalho desenvolvido em escolas e registro de depoimentos de seus integrantes, abrangendo alunos, professores, diretor e coordenadores. Ou seja, procurou-se apreciar proposições formuladas nas políticas educacionais e práticas vigentes nos contextos escolares pesquisados, tendo como base os registros de uma amostra de escolas, supostamente de boa qualidade.

Nesse estudo, o foco foram as escolas tidas como de boa qualidade, no entanto, as dimensões analisadas podem iluminar propostas de avaliação do conjunto de escolas de uma rede de ensino. A partir de um levantamento de características de alunos e profissionais, das dinâmicas, condições e relações nas escolas e redes de ensino estudadas, é possível identificar desafios a serem enfrentados na democratização do ensino, bem como alternativas potencialmente capazes de responder a tais desafios.

No caso do estudo do ensino médio noturno, foram avaliados insumos, condições e processos, em articulação com os resultados das escolas, abarcando a análise das políticas direcionadas ao ensino médio, situando-as no contexto das políticas governamentais e características das escolas, dos alunos, dos professores, diretor e equipe técnica.

Na interpretação dos dados da investigação, contemplaram-se duas vertentes: as políticas para o ensino médio e as experiências escolares nas unidades federadas. Ou seja, procurou-se apreciar contribuições em nível de proposições formuladas nas políticas educacionais e práticas vigentes nos contextos escolares pesquisados, por meio de análises prospectivas, com o conjunto dos dados coletados.

Considera-se oportuno mencionar a pertinência de se agregar, às dimensões contempladas no estudo sobre o ensino médio noturno, o acompanhamento de egressos do ensino médio, por meio de sua trajetória de formação, de inserção e desenvolvimento profissional, como subsídio para a formulação de políticas educacionais.

Além de quantos jovens concluíram o curso e sua proficiência nos conteúdos trabalhados em disciplinas escolares, focalizando o desempenho do aluno no curso e ao seu final, sugere-se um acompanhamento dos alunos após a conclusão. O foco é apreender eventuais efeitos do curso sobre a população alvo.

Sem avaliação, diz Abdala (2004)[5]: "não se conhece o destino dos jovens capacitados, não se sabe a contribuição da formação recebida para sua inserção social/profissional." (p. 24, tradução nossa). O autor traz contribuições para o desenvolvimento de avaliação de impacto de programas de formação para jovens, assim definindo-a:

> Sob a denominação de avaliação de impacto se entende o processo de avaliação orientado a medir resultados das intervenções, em quantidade, qualidade e extensão, segundo as regras pré-estabelecidas. A medida dos resultados, característica principal da avaliação de impacto, permite comparar o grau de realização alcançado com o grau de realização desejado. Compara, dessa forma, o planejado com o resultado da execução.
>
> A avaliação de impacto abarca todos os efeitos secundários do planejado e do executado: específicos e globais; esperados (de acordo com os objetivos) ou não; positivos, negativos ou neutros; diretos ou indiretos. [...]
>
> Durante décadas, a idéia predominante era a de que "avaliar é medir", dando-se valor unicamente às dimensões e indicadores quantitativos. Atualmente, a avaliação de impacto é considerada um processo amplo e global, em que à abordagem quantitativa se agregam técnicas qualitativas. (ABDALA, 2004, p. 29, tradução nossa).

Quando se focaliza efeitos de cursos, é necessário que esteja claro para os envolvidos com a avaliação que resultados identificados não podem ser atribuídos unicamente à influência específica de cursos, podendo ser decorrentes de fatores contextuais. Além de ser difícil detectar efeitos produzidos e sua origem, nem sempre esses efeitos são observáveis em curto prazo (SOUSA, 2006).

Comentando implicações da avaliação de impacto de programas sociais, Lobo (1998) destaca, entre outros aspectos:

> No caso de programas sociais a avaliação de impacto pode sofrer limitações que são próprias da natureza dos problemas a enfrentar. Uma delas é a questão dos efeitos produzidos pela intervenção governamental. Várias ações não resultam num curto prazo. O tempo demandado para surtir efeito perceptível é mais longo. [...] Um outro complicador no caso da avaliação de impactos refere-se à capacidade explicativa de um único tipo de intervenção propiciada por determinado programa, para justificar alguma mudança na situação a ser equacionada. No âmbito das intervenções de caráter social, não poucas vezes o efeito positivo ou negativo pode se dar em função de um conjunto de intervenções, simultâneas ou não, que se faz em determinado espaço. (p. 80).

Além disso, muitas vezes os resultados ou impactos dependem de outras políticas e variáveis macroeconômicas que extrapolam o âmbito de influência de um programa de formação.

Uma palavra final

Espera-se que os subsídios esboçados neste texto contribuam para aqueles que desejam construir propostas de avaliação do ensino médio. A construção de propostas concretas de avaliação, até mesmo pelos condicionantes de ordem política, educacional, financeira, material e humana, não é uma tarefa simples. Falamos em construção, pois, embora contando com relevantes contribuições, nacionais e internacionais, de teóricos da área, em realidade, cada situação a ser avaliada demanda um delineamento próprio, capaz de responder ao propósito da avaliação, em dado contexto e com dadas especificidades e características. No processo avaliativo, afirmam-se valores, ou seja:

> Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 127).

Portanto, o processo de descrição, interpretação e crítica de diretrizes, ações e resultados do ensino médio, pelo seu aprimoramento, se revestirá das características do projeto educacional e social que tem por norte.

Recebido e aprovado em julho de 2011.

Notas

1 Descrita no texto Ensino *médio noturno: democratização e diversidade*, sob a coordenação nacional de Sandra Zákia Lian Sousa, Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Valéria Virgínia Lopes.

2 Posição divergente é expressa por Fernandes e Gremaud (2009), ao afirmarem que o Enem é uma avaliação do ensino médio.

3 No caso das instituições não federais de ensino, estaduais ou privadas, como já ocorria, é optativo seu uso para fins de seleção de alunos. Não nos esqueçamos, no entanto, que o vestibular com caráter seletivo já deixou de existir em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), onde se tem mais vagas que candidatos para determinados cursos.

4 Neste texto as referências ao estudo são mencionadas em linhas gerais, remetendo à consulta do relatório, onde constam, inclusive, os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

5 Ernesto Abdala (2004), no *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*, a partir de uma revisão das principais iniciativas de avaliação de programas de formação de jovens desenvolvidas na América Latina e Caribe, destacando suas contribuições e lacunas, focaliza suas indicações na avaliação de impacto. Apresenta desde uma revisão teórica do conceito até orientações para a formulação de projetos avaliativos, concluindo o *Manual* com um exemplo de aplicação, descrevendo uma situação simulada de avaliação de impacto.

Referências

ABDALA, Ernesto. **Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes**. Montevideo: CINTERFOR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1994.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2002.

_____. **Enem**: seu futuro passa por aqui. Brasília: Inep, 1999a.

_____. Ministério da Educação. **Enem**: documento básico. Brasília: Inep, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009. Procedimentos para o ENEM/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o País do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 27).

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

_____. A que veio o Enem? **Revista de Educação**: AEC, v. 28, n. 113, p. 53-60, out./dez. 1999.

_____. PROJOVEM: elementos para subsidiar a avaliação do programa Belo Horizonte, 16-18 ago. 2006. / Texto apresentado por ocasião do Seminário Nacional do ProJovem, "Juventude e ações do Estado: parâmetros de avaliação de Programas Governamentais", Belo Horizonte, 2006 /.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. O novo Enem democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio?: não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de S. Paulo**, 23 maio 2009. p. A3.

SOUSA, Sandra Zákia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional - Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, v. 40, p. 165-186, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; LOPES, Valéria Virgínia. **Ensino médio noturno**: democratização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

Secondary education
Evaluation Perspectives

ABSTRACT: This paper presents guidelines for drawing up proposals to assess secondary education, in the context of teaching or school networks. It is divided into two sections, the first of which deals with measuring the results of student performance as one of the indicators of the evaluation, while highlighting the limitations of the *Exame Nacional do Ensino Médio* (a national test of secondary education). It then explores other dimensions which consider the experience of evaluation as a process of understanding and analysis of a reality and a basis for decision-making during interventions, thereby contributing towards overcoming problems of access to and continued attendance at this educational stage.

Keywords: Secondary education. Night school. Educational evaluation. Educational policy and practice.

Enseignement secondaire
Perspectives d'évaluation

RESUME: Le texte offre des éléments pour la construction de propositions d'évaluation de l'enseignement secondaire, dans le contexte du système scolaire ou des écoles. Organisé en deux sections, il traite initialement de la vérification des résultats de la performance des élèves en tant qu'un des indicateurs de l'évaluation, soulignant les limites de l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (Enem). Dans un second temps, il explore d'autres dimensions qui permettent l'expérience de l'évaluation comme un processus de compréhension et d'analyse d'une réalité et aide à la prise de décision dans les interventions, contribuant tant à la réussite de l'accès qu'à celle du maintien dans cette étape de l'enseignement.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Cours du soir. Evaluation éducationnelle. Politiques et pratiques éducationnelles.

Enseñanza media
Perspectivas de evaluación

RESUMEN: El texto presenta elementos para la construcción de propuestas de evaluación de la enseñanza media, en el ámbito de redes de educación o de escuelas. Organizado en dos secciones, el contenido trata inicialmente sobre la medición de resultados a partir del desempeño de alumnos, como uno de los indicadores de la evaluación, destacando los límites del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem). A continuación, el texto explora otras dimensiones, que posibilitan la vivencia de la evaluación como un proceso de comprensión y análisis de una realidad y soporte para la toma de decisiones en las intervenciones, contribuyendo para la superación del acceso y permanencia en esta etapa de la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza media. Enseñanza nocturna. Evaluación educacional. Políticas y prácticas educacionales.

Políticas públicas do ensino médio
Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador

Carlos Artexes Simões*

RESUMO: Este trabalho discute e caracteriza os elementos que configuram as políticas públicas do ensino médio e sua relação com os programas de iniciativa governamental. Apresenta uma análise histórica das políticas do ensino médio nas diversas iniciativas do Ministério da Educação e sua relação com o ideário educacional da escola unitária em disputa na sociedade brasileira. Debate princípios e referenciais do Programa Ensino Inovador, sua articulação com outras iniciativas do governo federal, como se insere na luta histórica pela universalização do direito ao ensino médio de qualidade para todos e na retomada das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na constituição da identidade do ensino médio.

Palavras-chave: Políticas públicas do ensino médio. Currículo no ensino médio. Programa Ensino Médio Inovador.

As concepções em disputa

Está cada vez mais comum, no Brasil, a reivindicação de que as iniciativas governamentais no campo da educação sejam desenvolvidas na perspectiva de "políticas públicas de Estado" e não como programas de governo sem a continuidade e sustentabilidade das ações implementadas. Entretanto, se por um lado, a caracterização de uma política de Estado tem indiscutível importância e relevância para a continuidade das ações governamentais, por outro o discurso não é baseado

* Mestre em Educação. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). *E-mail:* <artexes@gmail.com>.

em uma concepção adequada das políticas públicas. Qualificar a política pública como "de Estado" é uma redundância, já que o conceito mais apropriado de política pública pressupõe uma dimensão de Estado e não de governo. As ações de iniciativa de um governo são de outra natureza, podendo gerar políticas públicas, mas não se confundindo com elas. Porém, a justa defesa de uma política pública, para além da ação governamental, não pode significar desvalorizar ou refutar as iniciativas de um governo em suas ações específicas, na formulação e defesa de um projeto educacional para a nação.

O termo "política pública" é um conceito polissêmico. Afirma-se que nenhum outro, na área das ciências sociais, tem sido submetido a tantos equívocos (LEICHTER, 1979). O conceito engloba, entre outros, o sentido de uma ação, com os objetivos e os meios para realizá-la.

Inicialmente, a compreensão de políticas públicas era simplesmente uma intervenção do Estado em uma situação que a sociedade considerava problemática. Embora toda política pública seja uma intervenção estatal, esse conceito se amplia porque tem que incorporar aquilo que resulta da política pública. Portanto, é sempre o resultado de uma interação muito complexa entre o Estado e sociedade.

Normalmente, as políticas públicas educacionais seguem, geralmente, um processo de várias fases (HARMAN, 1984): identificação da questão a ser abordada, formulação, autorização (leis aprovadas), implementação, monitoramento e avaliação. Como as fases envolvem a responsabilidade de diferentes atores, é comum existir uma desconexão entre elas. Habitualmente, a política é mal implementada na execução ou estabelecida, no marco legal do Legislativo, com referenciais conceituais diferentes da formulação inicial. Por outro lado, raras são as vezes que a política pública tem o controle da sociedade e é avaliada em um período mais longo de tempo. Mudanças de intenção e de objetivos originais, ao longo do tempo, revelam-se particularmente verdadeiros nas políticas públicas mais disputadas e polêmicas, como é o campo da educação.

Várias abordagens podem ser consideradas, como os quatro diferentes ângulos e elementos de observação das políticas públicas (GIOVANNI, 2009): a) estrutura formal, composta pela teoria, práticas e resultados; b) estrutura substantiva, composta por atores, interesses e regras; c) estrutura material, composta por financiamento, suportes e custos; e d) estrutura simbólica, composta por valores, saberes e linguagens.

Neste artigo, analisam-se as políticas públicas e os programas governamentais relacionados ao ensino médio, explicitando alguns dos elementos de sua estrutura e as concepções em disputa.

O dualismo estrutural da educação brasileira e o fato de o ensino oferecido a cada grupo social ter um tipo de escola com diferentes condições de modo que nas escolas que atendem os setores populares não garantem uma educação de qualidade, o que tem definido e configurado as políticas públicas no Brasil.

> A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quiser destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1968, p. 87).

A educação é defendida como direito, como bem social a ser universalizado, mas é tratada como privilégio de alguns segmentos, porque a lógica dos sistemas educacionais fundamenta-se na distribuição desigual do capital simbólico que a escola detém. A expansão da escola no Brasil, trazendo para o interior da instituição parcelas crescentes das classes populares, tem implicado a modificação paulatina da dinâmica institucional. A escola expande-se, perdendo as características originais, abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação, e se recusa à incorporação plena dos pobres à sociedade brasileira, atuando por meio de formas de integração subalterna.

Na incorporação dos jovens pobres, a escola parece tornar-se menos escola. A de educação básica pública assumiu, de forma degradada e preconceituosa, a inserção das camadas populares, até então excluídas da educação escolarizada, mas consolidando uma desigualdade de oferta para os diferentes grupos sociais. Essa instituição já se consolida na literatura especializada como espaço de reprodução das classes, mas vem, nos últimos tempos, apresentando desafios que a posicionam como instituição fundamental também na estratégia de resistência e emancipação dos setores populares. Configura-se em um espaço de contradição entre os novos mecanismos de reprodução das relações sociais de produção, que inclui a transformação da escola pública de educação básica em escolas para pobres, e as mudanças de condições dos trabalhadores para a superação da desigualdade social (SIMÕES, 2007).

A escola pode reproduzir as desigualdades sociais, apesar de sua expansão estar associada à luta da classe trabalhadora por mais igualdade e mobilidade social. O capitalismo, como nos diz Lettieri (1980), não recusa o direito à escola. Ao contrário, ele precisa dela, não só por razões ideológicas, mas por razões econômicas, porque precisa recusar o direito ao trabalho de muitos que não estiveram na escola e não teriam outra escolha senão o desemprego. Portanto, não recusa o direito à escola, mas recusa-se a mudar a função social da escola.

O ensino médio, no Brasil, tem-se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de mais difícil enfrentamento, em sua concepção, estrutura e formas de organização, devido à sua própria natureza de mediação e à particularidade de atender à juventude. Sua ambiguidade confere a dupla função de

preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade.

Contrapondo a esta dualidade a noção de politecnia, postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto é que o trabalho humano envolve conjuntamente o exercício das mãos e da mente. A separação dessas funções é produto histórico-social construído particularmente nas sociedades capitalistas.

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, o trabalhador esteja em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarque todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. O conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

A superação da rede dual de educação reverte-se de importância singular para a questão cultural e educacional. Somente a reivindicação de mais educação para os trabalhadores não é suficiente, mas também a luta por uma escola de tipo completamente novo, vinculado às perspectivas de transformação social.

Uma nova noção de ensino médio postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto é que o trabalho humano envolve conjuntamente o exercício das mãos e da mente. Nessa perspectiva, pretende-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação "desinteressada", com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana dos múltiplos grilhões que tolhem a cidadania plena e a conquista de uma vida digna.

> Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. (SAVIANI, 2000).

É preciso que o ensino médio defina sua identidade como etapa final da educação básica. O trabalho deve ser compreendido não como adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo, onde as dimensões constituintes de sua identidade sejam o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

O modelo do ensino médio a ser proposto e construído não pretende preconizar o retorno a uma generalizada profissionalização nesta etapa da educação básica e deve configurar um modelo pedagógico diverso e adequado à realidade brasileira. Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura técnica um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isto pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica instrumental.

A definição da identidade do ensino médio como última etapa da educação básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Nesse sentido se posiciona a defesa pela "profissionalização" nesta etapa da educação básica, na qual se considera a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Entretanto, se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade não pode representar a única vertente da política pública para o ensino médio. O que se persegue não é apenas a preparação profissional, mas mudar as condições em que ela se constitui.

Entretanto, o modelo de ensino médio a ser generalizado precisa ser contextualizado para uma sociedade científica e tecnológica, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constituindo-se em direito social, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza. A articulação entre os dois aspectos do conhecimento é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Tal domínio é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. A melhor contribuição que a educação básica dará ao desenvolvimento econômico será a universalização de um ensino médio de

qualidade, não apenas profissional, mas com uma cultura geral ampla e que articule conhecimentos e saberes da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho.

A universalização do ensino médio de qualidade: resgatando uma dívida social

A redemocratização da sociedade brasileira, a partir de 1985, fez surgir um movimento de revisão de suas instituições e leis, que resultaram na Assembléia Nacional Constituinte, eleita em 1986. A Constituição Federal, promulgada em 1988, trouxe mudanças nos direitos civis, entre eles o da educação, exigindo reformas no sistema educacional para adequá-lo ao cumprimento dos preceitos constitucionais.

Ainda em 1987, começou a ser elaborada de forma participativa, pela sociedade organizada, a proposta para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre elas surgiram propostas da politecnia no ensino médio. As forças conservadoras no Congresso Nacional, porém, conseguiram retardar a aprovação dessa Lei e, quando tiveram a conjuntura política favorável, apresentaram outro projeto, com valorização predominante da educação profissional, dentro do espírito neoliberal que passou a dominar o Estado, a partir de 1990.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional sofreu uma alteração conceitual abrangente e "aparentemente" inserida ao sistema regular, porém consolidando mais contradição e antagonismo no interior do sistema. De fato, o objetivo parece ser desqualificar o ensino técnico e impedir sua possibilidade de articulação integrada com o ensino médio para formação da juventude na direção da politecnia.

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, para continuar aprendendo, e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. Também possibilitou a integração com a profissionalização, de forma ambígua, no capítulo da educação básica e em um capítulo próprio, na qual a "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (Redação dada pela Lei 11.741, de 2008).

Na Lei, o ensino médio passou a ter uma identidade própria, como etapa final de educação básica, na perspectiva da universalização deste direito social, tendo o Estado o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade – alterada inicialmente pela Emenda Constitucional (EC) nº 14 para "progressiva universalização" (BRASIL, 1996b), posteriormente, oferta obrigatória na Lei nº 12.061, de 2009, e na EC nº 59, de 2009 – e gratuidade nesta etapa da educação.

O Decreto nº 2.208 de 1997, do Governo Fernando Henrique Cardoso retomava, em outro contexto, a educação profissional da década anterior dos anos 1960, quando se configurava uma rede dual entre a educação geral e a educação profissional. Portanto, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico reforçou a idéia de duas redes, aprofundando a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

Na implementação de novas políticas do Governo Lula para o ensino médio e a educação profissional, insere-se a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997, e a aprovação do Decreto nº 5.154 de 2004, (posteriormente, com a Lei nº 11.741 de 2008), que estabelece a flexibilização na articulação do ensino médio com o ensino técnico e o incentivo do retorno do ensino técnico integrado.

Entretanto, as novas intenções governamentais não estão isentas de contradições e concepções ambíguas. No Ministério da Educação, uma estrutura de gestão do ensino médio, submetida, no primeiro momento, à orientação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Mesmo com uma política de governo comprometida com a superação do dualismo estrutural entre a educação básica e profissional a Semtec organizou o Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política" (2003) separada do "Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas" (2004).

O primeiro seminário teve o objetivo de discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de políticas para esta etapa da educação básica. A discussão sobre as finalidades do ensino médio configurava a compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento centrada na pessoa humana e não nos objetivos do mercado de trabalho. O projeto pedagógico fundamentava-se em uma concepção curricular ampla da formação especifica articulada com a formação geral, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Restabelecia a perspectiva de um ensino médio tecnológico/politécnico não profissionalizante.

O segundo seminário consolidou as políticas da educação profissional e tecnológica, evidenciando o embate de duas concepções de educação profissional: uma, referenciada na separação entre a educação básica e a educação profissional de nível técnico (Decreto nº 2.208 de 1997), a outra, do retorno ao ensino técnico integrado ao ensino médio. Porém, ambos com ênfase e fortemente centrados na profissionalização e na relação imediata com o mundo do trabalho.

O debate sobre a importância política e pedagógica da revogação do Decreto nº 2.208 de 1997, a reivindicação dos educadores progressistas, assim como as posições diversas e contraditórias do meio educacional definiram o Decreto nº 5.154 de 2004 como uma mudança possível da legislação educacional. Este Decreto revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, delegando as formas de articulação entre a educação profissional

(integrada, concomitante e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares. Porém, consolidou a regulamentação da modalidade da educação profissional separada da educação básica, prevista na LDB, e ocultou o avanço conceitual e político para o ensino médio conferido pelo Seminário Nacional de 2003.

Posteriormente, a mesma dicotomia em lidar com o ensino médio separadamente do ensino técnico se configurou na realização da Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (2006) e da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb/2008). Ambas as conferências foram incapazes de resgatar o debate da escola unitária e da politecnia, dando centralidade ao ensino médio integrado, restrito da sua forma de integração com a educação profissional técnica de nível médio. Ficou evidente que a política pública e os programas de governo se reafirmavam na educação profissional para pensar o ensino médio e não uma formulação do ensino médio que, como educação básica, incluísse o ensino técnico como uma das possibilidades de sua organização.

A criação da Secretaria de Educação Básica (2004) e do Departamento de Políticas de Ensino Médio representou um avanço para configurar a educação básica como um todo, mas também separou, no interior do MEC, o ensino médio da organização da educação profissional técnica de nível médio [de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)]. As secretarias tiveram dificuldade de garantir a coordenação, em âmbito nacional, do processo de formulação e implementação de políticas para o ensino médio integrado à educação básica, sem viabilizar o avanço conceitual da identidade de um ensino médio mais amplo, que incluísse a profissionalização como uma das formas de sua organização. A ação de governo ficou centrada na forma do ensino médio integrado à educação profissional, sem garantir a importante construção de um ensino médio não profissionalizante, de interesse dos trabalhadores e da juventude em geral.

O fortalecimento da estrutura da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a política pela implementação do ensino médio integrado e a concepção economicista/tecnicista da educação, ainda presente no meio educacional e no governo, dificultaram que a Secretaria de Educação Básica elaborasse uma política mais ampla para o ensino médio, para além da integração com a educação profissional técnica de nível médio.

A nova reestruturação da Secretaria de Educação Básica (Decreto nº 6.320 de 2007) e a prioridade do Ministério da Educação pela qualidade da educação básica, estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação, representou uma nova oportunidade de repensar uma política pública que estabeleça, também, uma perspectiva mais ampla para o ensino médio.

Programa *Ensino Médio Inovador*: retomando o debate do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura no ensino médio

O desenvolvimento de ações e programas do atual governo federal e a reorganização do MEC configuram um cenário de possibilidades, que precisam ser consideradas para uma efetiva política pública nacional para o ensino médio comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. A nova conjuntura representa uma oportunidade histórica de redução da desigualdade educacional, a partir da decisão política de inserir a educação na agenda prioritária do governo federal.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) possibilita repensar as políticas públicas da educação e potencializa a articulação de programas e ações educacionais de governo. Sua concepção sistêmica implica não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e, também, a coordenação entre os instrumentos de política pública. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e, a partir dessas conexões, implementar as políticas de educação que se reforcem reciprocamente.

Pensar a qualidade do ensino médio também é pensar na formação de professores na graduação e a pesquisa na pós-graduação, na qualidade do ensino fundamental e na educação infantil, bem como no significado e abrangência da integração com a educação profissional técnica de nível médio.

Destacam-se a aprovação do Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contêm, entre outros: o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), a nova Capes (PL nº 7.569 aprovado em 2007), o Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e o desenvolvimento de programas e ações para os diversos elementos estruturantes da política educacional: financiamento (Fundeb/Repasses voluntários da União através do Plano de Ação Articulado/ Programa Dinheiro Direto na Escola); gestão democrática (Escola de Gestores/Pró-Conselho); formação de professores (Política Nacional de Formação/ Planos Estratégicos Estaduais /Fóruns Estaduais/ Plataforma Freire/Nova CAPES/ Universidade Aberta do Brasil); material didático (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio/ Programa Nacional de Bibliotecas Escolares); profissionalização (Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/ Programa Brasil Profissionalizado/Pronatec); inclusão digital (Banda Larga nas Escolas/ Um Computador por Aluno); transporte e alimentação no ensino médio (Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola); educação integral (Programa Mais Educação no Ensino Médio); currículo do ensino médio (Programa Currículo em Movimento/ Programa Ensino Médio Inovador/Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); avaliação de desempenho

em larga escala, certificação e acesso a graduação (Sistema Avaliação da Educação Básica/Exame Nacional de Ensino Médio).

No contexto dos diversos programas e ações, muitas vezes fragmentado, e das iniciativas governamentais, se insere o Programa Ensino Médio Inovador, com a finalidade de enfrentar as dificuldades conceituais e curriculares do ensino médio não profissionalizante (97,9% das matrículas do ensino médio – Censo Escolar 2009).

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.

Mais importante na proposição é o debate conceitual do ensino médio e a retomada de uma perspectiva mais ampla para sua identidade. O Programa Ensino Médio Inovador enfatiza que a identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante, ganhando identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o ensino médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental.

É um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude.

Considera, ainda, que, além de uma proposta consistente de organização curricular, o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico.

Ao tratar das dimensões para um currículo Inovador, o Programa expressa o entendimento de que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo

que vai, efetivamente, ser praticado. À União, em articulação com os sistemas de ensino, cabe a responsabilidade de criar as condições materiais e o aporte conceitual que permitam as mudanças necessárias.

O programa estimula a autonomia da unidade escolar, pelos recursos financeiros diretos na escola, e que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se no entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com indicativos, tais como:

» Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico cultural.

» Incorporar nas práticas didáticas, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo.

» Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação da mera memorização.

» Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos.

» Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.

» Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais.

» Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem.

» Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes.

» Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens.

» Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio.

» Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos.

» Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família.

» Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos.

» Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação e informação.

» Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes.

Considera, ainda, que, além de uma proposta consistente de organização curricular, o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico.

A nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar. Propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.

As Proposições Curriculares do Programa Ensino Médio Inovador reiteram que a própria comunidade escolar está mais habilitada para decidir sobre o seu currículo e, também, que a União tem a responsabilidade de incentivar propostas inovadoras, garantindo as condições materiais e o aporte financeiro que permitam mudanças. Assim se estabeleceu um referencial de proposições curriculares e condições básicas, que devem orientar os projetos a serem apoiados:

a) Carga horária do curso com, no mínimo, 3.000 (três mil) horas.

b) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, com elaboração e utilização de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática.

c) Estímulo às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que promovam processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

d) Fomento de atividades de artes de forma que ampliem o universo cultural do aluno.

e) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes.

f) Atividade docente em tempo integral na escola.

g) Projeto político-pedagógico implementado com participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Conclusão

Considerando as disputas em curso na historia da educação brasileira e, em particular, as dicotomias e indefinições da identidade do ensino médio, a tendência de uma exagerada valorização da profissionalização e subordinação da formação humana aos interesses do desenvolvimento econômico e também ao crescimento do controle e a avaliação de desempenho de larga escala, o Programa Ensino Médio Inovador pode possibilitar o estabelecimento de uma outra centralidade e a valorização do desenvolvimento curricular nas políticas públicas.

Significa uma retomada da concepção do trabalho como principio educativo não só na forma do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, mas para todo e qualquer ensino médio que pretende garantir uma formação humana unitária para todos.

Recebido em junho de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Referências

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 3 jul. 2004.

_____. Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em: 3 jul. 2011.

GIOVANNI, Geraldo di. As estruturas elementares das políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, UNICAMP, n. 82, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARMAN, Grant. Conceptual and theorical issues. In: HOUGH, J. H. (Ed.). **Educational policy**: an internacioanl survey. Londres: Croom Helm, 1984.

LEITCHTER, Hovard. **A comparative approach to policy analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fortes, 1980.

SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTERDBR** [on line], n.1, 2000.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

Public policy for secondary education
Government initiatives and the Innovative Secondary Education Program

ABSTRACT: This paper discusses and describes secondary school educational policies and their relationship with government-initiated programs. It presents a historical analysis of secondary school educational policies behind the various initiatives of the Ministry of Education and their relationship with the educational ideals of the unitary school being disputed in Brazilian society. It discusses the principles and references of the Innovative Education Program, its integration with other federal government initiatives and how it fits into the historical struggle for a universal right to quality secondary education for all and the resumption of the dimensions of work, science, technology and culture in building the identity of secondary education.

Keywords: Secondary school educational policies. Secondary school curriculum. Innovative Secondary Education Program.

Politiques publiques de l'enseignement secondaire
Initiatives gouvernementales et l'Enseignement secondaire Innovateur

RESUME: Ce travail discute et caractérise les éléments qui configurent les politiques publiques de l'enseignement secondaire et sa relation avec les programmes d'initiative gouvernementale. Il présente une analyse historique des politiques de l'enseignement secondaire dans les diverses initiatives du Ministère de l'Education et leur relation avec le concept éducatif de l'école unitaire en litige dans la société brésilienne. Il questionne les principes et références du Programme de l'Enseignement Innovateur, son articulation avec les autres initiatives du gouvernement fédéral, comment il s'insère dans la lutte historique pour l'universalisation du droit à un enseignement secondaire de qualité pour tous et dans la reprise des dimensions du travail, de la science, de la technologie et de la culture dans la constitution identitaire de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: Politiques publiques de l'enseignement secondaire. Curriculum dans l'enseignement secondaire. Programme Enseignement secondaire Innovateur.

Políticas públicas de la enseñanza media
Iniciativas gubernamentales y la Enseñanza Media Innovadora

RESUMEN: Este trabajo discute y caracteriza los elementos que configuran las políticas públicas de la enseñanza media y su relación con los programas de iniciativa gubernamental. Presenta un análisis histórico de las políticas de la enseñanza media en las diversas iniciativas del Ministerio de Educación y su relación con el ideario educacional de la escuela unitaria en disputa con la sociedad brasileira. Debate principios y referenciales del Programa Enseñanza Innovadora, su articulación con otras iniciativas del gobierno federal, como se insiere en la lucha histórica por la universalización del derecho a la enseñanza media de calidad para todos y en la retomada de las dimensiones del trabajo, ciencia, tecnología y cultura en la constitución de la identidad de la enseñanza media.

Palabras clave: Políticas públicas de la enseñanza media. Currículo en la enseñanza media. Programa Enseñanza Media Innovador.

Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação

Naura Syria Carapeto Ferreira*

RESUMO: Há explicações históricas para a situação atual do ensino médio no sistema nacional de educação brasileiro. Este artigo trata do tema e mostra como mudar sua configuração, tornando-o parte integrante de uma totalidade, comprometida com a formação humana, para um mundo mais justo, fraterno e solidário, cumprindo seu papel no seio do sistema educacional.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino médio. Ensino profissional. História da educação.

Introdução

Tratar do ensino médio nas políticas educacionais desta etapa da educação básica exige compreendê-lo no contexto e na forma que se situa na educação nacional brasileira.

A Lei nº 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) assegura, no art. 21º, a composição da educação escolar em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Tem-se, explicitamente na educação básica, o ensino médio, compondo, com a educação infantil e o ensino fundamental, uma unidade a ser tratada na totalidade, a partir da concepção que a subsidia e norteia a formação dos educandos com acesso a este grau de ensino. Mesmo que seja necessário examinar o ensino médio, em suas especificidades, há que considerá-lo, fundamentalmente, na totalidade da Organização da Educação Nacional (conforme reza o Título IV da LDB), ou seja, um sistema educacional em construção, visto que é urgente construir o Sistema Nacional de Educação com as características imprescindíveis à verdadeira formação humana.

* Doutora em Educação. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná; Professora Aposentada da Universidade Federal do Paraná. *E-mail*: <nauraf@uol.com.br>.

O ensino médio deve ser compreendido como parte integrante da totalidade desse Sistema, como uma etapa que, no seu lugar e atendendo os educandos com a idade própria ou defasada, cumpre o seu compromisso e a sua responsabilidade, assim como todos os profissionais que nele trabalham – uma educação baseada no princípio educativo que possibilita a formação *omnilateral* do ser humano. Guiado por este eixo, serão trabalhadas as questões, historicamente, ressaltando a relação educação e trabalho, como princípio educativo em toda a formação de *omnilateralidade*, como concepção de totalidade do fenômeno educativo.

A realidade com suas contradições

O ensino médio, portanto, não pode ser estudado separadamente, como uma etapa autônoma da educação básica. O ponto de partida do nosso raciocínio é saber que concepção fundamenta o ensino médio, etapa que aparece no cenário educacional como intermediária. O ensino médio pode ter uma concepção em separado das etapas/níveis de ensino ou necessita possuir e desenvolver a mesma concepção de homem, de mundo e de sociedade no que concerne à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, a fim de atender os princípios exarados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Um sistema de ensino existe para formar seres humanos que se tornem cidadãos, com capacidade de ir e vir, de decidir sobre sua vida e sobre os destinos da nação. Esta compreensão inclui, como não poderia deixar de ser, a preparação para o mundo do trabalho. Para isso, deve fornecer todos os "instrumentos" necessários, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, a essa formação, para sujeitos históricos em uma dada sociedade.

Já no início da década de 1970, Saviani (1971, p. 96), em sua tese de doutorado, publicada em livro – *Educação Brasileira: estrutura e sistema* –, quando tratou da função sistematizadora de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, observou, com propriedade, que esta deveria preencher as condições necessárias à construção do sistema educacional, sendo que, para isto, seriam necessárias três condições: tomar consciência dos problemas nacionais; tomar conhecimento da realidade nacional; e indicar os objetivos e meios da educação nacional. Desta forma, destacou os problemas nacionais, a realidade nacional e a educação nacional como categorias-chave de um sistema educacional, que deve garantir a unidade na totalidade da educação brasileira através dos objetivos e meios expostos na lei. E acentuou que "à teoria educacional compete definir com precisão os objetivos e meios que permitirão passar das práxis particulares à práxis intencional comum", colocando como condição que "a lei deverá ser a expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia)". Acrescenta, então:

> Pelo fato de ser a expressão de uma teoria educacional, já se encontrarão na própria lei (a título de modelo) os caracteres do sistema. Assim a **intencionalidade**: ela será um produto intencional, pois resultará de uma atitude explicitamente consciente perante a situação. O **conjunto**: exprimirá a unidade de vários elementos que se opõem e se compõem num todo dinâmico. A **coerência**: seus elementos manterão relação recíproca relacionando-se também com a situação, uma vez que a lei se apresenta como uma resposta às necessidades objetivas. (SAVIANI, 1971, p. 96, grifos nossos).

Os três caracteres – intencionalidade, conjunto e coerência –, citados pelo autor, por si só já asseguram a condição de um sistema ao qual pertence o ensino médio, em relação recíproca com as demais etapas da educação básica e com o ensino superior. Todavia, não é o que a realidade brasileira revela.

O documento final da Conae (2010) explica os vários obstáculos que impediram a implantação do Sistema Nacional de Educação, identificando, sobretudo, aqueles que, reiteradamente, negaram um mesmo sistema público de educação de qualidade para todos/as os/as cidadãos/ãs. Os dados obtidos nas pesquisas e os índices oficiais comprovam esta afirmação.

Como muito bem afirma Dourado (2011, p. 18):

> A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e das lógicas de gestão e organização. Perpassam por essas concepções os embates dos defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, distintas visões de planejamento, bem como as discussões sobre proposição e materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação.

Os "obstáculos à implantação do Sistema Nacional de Educação", justificados no documento da Conae, devem se referir aos embates e debates, às atividades de pressão de grupos que, de forma ostensiva e/ou velada, atuaram junto ao Congresso Nacional e seus integrantes, nas deliberações e decisões sobre a LDB, com o objetivo de interferir diretamente nas decisões políticas sobre o projeto a ser aprovado.

A proposta de texto para a nova LDB – um esboço (as diretrizes), apresentada pelo professor Dermeval Saviani na 11ª RA da Anped, na UFRGS, em Porto Alegre, em setembro de 1988, e publicada, posteriormente, na revista da Ande[1] em 1988, desenvolvia, historicamente, o que é o sistema nacional para a educação brasileira, o que significam diretrizes e bases, definindo e justificando, posteriormente, até os pormenores do conteúdo de toda a possível lei a ser aprovada pelo Congresso. Tratava-se de um ante-projeto, para ser discutido, e que possuía concepção, intencionalidade, organicidade e coerência. Objetivando apresentar às sociedades científicas, à academia e à ampla discussão da sociedade civil, Saviani (1988, p.10) esboçava, explicitando e justificando cada item proposto, um novo projeto de lei, que a partir dos Fins da Educação[2] propõe no Título IV- DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Art.

5º: "Haverá no país um sistema nacional de educação constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente conforme o disposto na presente lei." E, prossegue no Art 6º: "O sistema nacional de educação articulará as redes federal, estadual, municipal e particular, nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação."

Ao propor esse trabalho, Saviani desenvolve a proposta na sua totalidade, com intencionalidade e organicidade próprias de um sistema de educação que não admite fragmentação, pois o objeto de estudo e trabalho profissional é a formação do ser humano na sua integralidade para uma determinada sociedade. e a formação do ser humano é o que existe de mais precioso.

Sistematizar significa desenvolver uma ideia e um plano de ação, com base em uma ação refletida, portanto possui uma intencionalidade que caracteriza um sistema composto por todos os graus de ensino.

Para ratificar o que já havia concluído sobre a incoerência interna da estrutura, Saviani (1971, p. 111) explicita que a coerência é uma das características principais de um sistema, alertando como soa falso chamar a estrutura educacional brasileira de "sistema". Assim, além de chamar a atenção para a incoerência interna, indica a impropriedade de usar equivocadamente o termo sistema.

Em uma de suas considerações sobre o "chamado sistema nacional de educação", impropriamente assim denominado, pelos textos publicados na década de 1960/1970, Maria José Werebe observa, com propriedade, na clássica obra *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*, que

> O nosso sistema educacional não resulta de um plano nacional de educação. Tinha sido estruturado, através dos tempos, com a criação de instituições escolares, nos vários graus de ensino, com a introdução de reformas (em geral fragmentadas) que, bem ou mal, tinham definido as posições dos diferentes cursos, disciplinando e sistematizando o que se criava e consolidava e estabelecendo a articulação entre graus e cursos. Em consequência, esse sistema escolar não representava um verdadeiro 'sistema', pois faltava-lhe unidade e ordenação. Era, antes, um conjunto de escolas, dos três graus de ensino, mal integradas no todo, funcionando, por isso, sem harmonia. (WEREBE, 1968, p. 44).

Todavia, a fragmentação da educação e do ensino médio origina-se da transposição dos conceitos da teoria da administração para a educação, no contexto brasileiro. O conceito positivista de totalidade como soma das partes é incorporado e, na junção de propostas, programas e formas alternativas vão-se somando partes que não têm nada ou muito pouco a ver com as finalidades da educação e da formação humana. Pela própria natureza de intermediação entre o ensino fundamental e o ensino superior, além de possuir este viés positivista, o ensino médio traz a ambiguidade e a indefinição próprias dessa mediação, com todas as funestas consequências. Conforme explicita Kuenzer (1997, p. 10):

> É esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças materiais de produção, a partir do que define, a cada época, uma relação particular entre trabalho e educação.

Ora, a relação trabalho e educação ou educação e trabalho está no cerne da concepção de formação humana, visto que o homem se realiza através da produção de sua existência, isto é, da sua ação intencional sobre a natureza, transformando-a e transformando-se, pela sua atividade, enquanto homem. A fragmentação no ensino médio impede essa formação e tem permanecido ao longo de todas as tentativas de novas políticas públicas, desde que esta etapa passa a existir, com a Reforma Capanema, em 1942, que sucedeu os cursos complementares, criados com a reforma Francisco Campos, em 1932.

A história do ensino médio tem sido objeto de pesquisa de diversos pesquisadores, entre eles KUENZER, 1997, 2003, 2005, que em especial (1997), no seu livro *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*, assim como em inúmeros artigos de diversas revistas na área da educação, que explicitaram esse percurso de tentativas políticas, indefinições e não superação da dualidade, além das ambiguidades neste grau de ensino.

Retomando a proposta feita por Saviani à LDB, em 1988, no que concerne ao ensino médio, lê-se, no art. 35 : "A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação necessária à compreensão técnica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo." (p. 12). A ênfase nos fundamentos científicos garantiria as compreensões necessárias, tanto de cunho geral como específico.

Os desdobramentos dos debates e embates fizeram resultar a Lei nº 9.394/96, que radicalmente se afasta da ideia de sistema educacional, pois não mantém suas categorias fundamentais: intencionalidade, visão de conjunto e coerência. Consequentemente, o ensino médio, sem identidade e como etapa intermediária, é passível de várias formas de oferta e finalidades.

A realidade tem demonstrado que o ensino médio tem sido tratado como etapa de nível técnico ou como ensino propedêutico para prosseguir os estudos no ensino superior ou com uma terminalidade insuficiente, no que se refere à formação humana. Continua a se constituir em uma etapa intermediária, que traz consigo todas as indefinições e não identidade do que está no meio ou entre dois pontos, e assim é considerado. Suas finalidades partem de uma determinada concepção fragmentada, de determinado modelo de ciência excludente e discricionário. Não tem a intencionalidade, consistência e organicidade de um sistema educacional, com a concepção de formação baseada na cidadania e no mundo do trabalho, como reza nossa Carta Magna (BRASIL, 1988).

Tais procedimentos, empreendidos nas diversas formas de ofertas do ensino médio, no Brasil, formam sujeitos alienados das condições histórico-estruturais e conjunturais em que vivem. E a continuidade de sua formação se dá nos limites tecnicistas dessa perspectiva, fragmentada no nível subsequente.

Na vida real, o trabalhador e o futuro profissional que sai dos bancos escolares não são só o trabalhador personificado, mas o trabalhador que, como indivíduo concreto, se vê dominado por seus produtos, afetado negativamente em sua realidade humana. Esse fenômeno não é outro senão o da alienação, que se dá "como um processo histórico natural, governado pelas leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções" (MARX; ENGELS, 1983a, p. 15), constituindo-se obstáculo à universalização do homem. Na alienação, que irá se desenvolvendo num "sistema" de educação que não é sistema orgânico, articulado e fundamentado numa sólida concepção de homem, de mundo e de sociedade, os seres se alheiam da compreensão da essência dos fenômenos, no intrincado conjunto das relações sociais, como afirmava Octávio Ianni em suas preciosas aulas, e daquilo que, como sujeitos históricos, poderiam transformar para a qualidade da vida humana.

Quando a Lei nº 9.394, de 1996, exara, em seu art. 2º, que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, não estabelece que essa formação seja feita exclusivamente ou fundamentalmente no ensino médio, mas conclama elementos fundantes de uma concepção de mundo, de sociedade e de homem que devem ser seguidos – porque é lei – em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Esta visão, que expressa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, se refere a uma concepção de todas as dimensões – *omnilateral* –, considerando o trabalho como princípio educativo, em todos os níveis e graus de ensino.

Entende-se que a formação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho não se dá de forma estanque, mas num desenvolvimento progressivo, desde a mais tenra idade, quando a criança assimila e elabora as primeiras letras e números com os demais instrumentos de leitura da realidade fornecidos pela escola, capacitando-a a compreender o mundo como sujeito histórico. O ensino médio faz parte dessa totalidade.

Já em 1971, o professor Dermeval Saviani (1971) afirmava, na delimitação desta hipótese e problema, que "a LDB é um dado objetivo, controlável, suscetível de observação, constituindo-se, por isso, num guia mais seguro para a verificação dessa hipótese." (p. 4). Com rigorosa fundamentação, desenvolve o tema, apresentando sólidos argumentos que, agora, no século XXI, estão sendo considerados para a elaboração do

Plano Nacional de Educação, na tentativa de se criar, efetivamente, um sistema nacional de educação no Brasil.

Todavia, o que pautou o desenvolvimento do pensar a educação no Brasil, oficialmente, foi o conceito de organização na lei e não o de sistema, o que "justifica", além de outras razões históricas, a fragmentação do entendimento sobre o ensino médio e de várias concepções sobre o que é formação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Da Organização da Educação Nacional[3] é a expressão escrita no Título IV da LDB em vigor (BRASIL, 1996). Verifica-se, a partir da Carta Maga da Educação, a possibilidade de várias interpretações e organizações da educação, malgrado todo o esforço da sociedade civil e das sociedades científicas para superar esta fragmentação e compreensões da formação, conforme reza a lei: "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." O ensino médio, numa sociedade que tem a dualidade estrutural determinada pela divisão técnica e social do trabalho, reduz-se e se circunscreve a um nível de ensino.

O trabalho e sua compreensão conceitual é o nosso ponto de referência, trabalho como princípio educativo. Tal é o que induz o enunciado já referido na lei: a educação organizada a partir do conceito de trabalho, entendido como atividade intencional do homem sobre a natureza, de onde extrai os meios e, através de sua atividade, os transforma para a melhor qualidade da vida humana.

Nesse sentido, assume-se com Kuenzer (1997) que o avanço da teoria pedagógica, no Brasil, nos últimos trinta anos, a partir da abordagem marxiana e gramsciana, se deve à contribuição do professor Dermeval Saviani, um marco histórico, através da retomada da concepção de que o conhecimento se produz socialmente no conjunto das relações sociais e produtivas que os homens constroem historicamente para assegurar suas condições materiais de existência. Esta concepção, ao tomar para a pedagogia o conceito da práxis, retoma a relação entre educação e trabalho, entre pensamento e ação, na indissociabilidade entre teoria e prática como categoria nuclear. Essas relações põem em destaque o trabalho como princípio educativo, assim como toda a organização da educação a partir do trabalho, portanto, do entendimento da realidade do trabalho.

O trabalho como princípio educativo

No item *As bases*, do texto que introduz a proposta de projeto de lei na 11ª RA da Anped, em Porto alegre, Dermeval Saviani (1988) explicita que os títulos que estabelecem as bases sobre as quais deve se assentar o sistema nacional de educação como algo concreto, vivo, dinâmico se assentam no "novo conceito de educação

fundamental abarcando desde as atuais creches até os umbrais da universidade." (SAVIANI, 1988, p. 8). O importante é proporcionar a formação básica, necessária à participação dos indivíduos, a partir do modo como está organizada a sociedade em que vivem, exigindo um acervo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se forma para a cidadania. No ensino fundamental, assim explica Saviani, a relação educação e trabalho existe, mas é indireta, enquanto que no 2º grau a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O compromisso fundamental da escola de 2º grau será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Trata-se agora de explicitar como o conhecimento – objeto específico do processo de ensino – isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático, sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Significa propiciar aos alunos os fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas a formação de politécnicos.

> Politecnia significa especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de 2º grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 1988, p. 9).

Esta concepção implica a profunda generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Por isso, o trabalho (atividade teórico-prática) é o princípio educativo, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada por ele, na ordem natural (GRAMSCI, 1979).

O trabalho não é outra coisa senão a ação do homem sobre a natureza para transformá-la. É possível compreender que a educação e toda a organização escolar têm por fundamento a questão do trabalho. O que define a existência humana, o que caracteriza a existência humana é exatamente o trabalho, na medida em que o homem se constitui como tal, pois necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia os homens; os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que ir mais além e, ao contrário dos animais, se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza às suas necessidades, às finalidades humanas, através do trabalho – o conceito

e o fato de que o trabalho (a atividade teórico-prática, a práxis) é o princípio educativo imanente à escola, pois a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada por ele na ordem natural.

O trabalho necessita ser interpretado e compreendido como uma qualidade distintiva do ser humano, que o destaca de todos os demais seres vivos. A capacidade de transformar a natureza para atender a necessidades representadas como finalidade constitui o traço distintivo do ser humano, porque se refere à sua condição essencial, que se apropria da natureza e não, simplesmente, se adapta a ela. O trabalho humano é sempre apropriador, o que significa "tornar próprio do humano" (humanização).

A ação humana sobre a natureza, que a transforma, é guiada por objetivos. O trabalho é a característica diferenciadora da ação humana. Por isso, pode-se afirmar que o homem transforma a natureza, transformando-se enquanto homem, pois, ao transformar, torna-se mais humano, hominiza-se e hominiza a natureza. Se é o trabalho que constitui a realidade humana e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando a cultura – criando um mundo mais humano.

Os animais, mesmo os de complexidade orgânica relativamente alta, não produzem a própria existência, apenas a conservam com a ajuda dos instrumentos naturais de que seu corpo é dotado e que lhe permitem um conhecimento da realidade para a procura do alimento e sua identificação, encontro das condições de abrigo etc. No homem essa situação se alterou; a capacidade de resposta à realidade cresceu de intensidade e qualidade, porque, ao longo do processo de sua formação como ser biológico, as transformações do organismo foram lhe permitindo, em virtude do desenvolvimento da ação reflexiva, inovar as operações que exerce sobre a natureza e, desta forma, praticar atos inéditos, desconhecidos no passado da espécie. Fruto de trabalhos pretéritos acumulados, que possibilitaram o desenvolvimento da cultura, ao nascer num determinado estágio de desenvolvimento, o ser humano é capaz de usufruir e incorporar toda produção dos bens culturais que, em virtude dos favoráveis resultados que propiciam, são recolhidos, conservados e transmitidos de uma geração a outra.

Pode-se afirmar, então, que a criação da cultura e a criação do homem são, na verdade, duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico, no primeiro momento, a principalmente social, no segundo, sem, contudo, em qualquer momento, deixarem de estar presentes os dois aspectos e se condicionarem reciprocamente (PINTO, 1979).

Na formação dos homens, há que se levar em conta, portanto, o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, isto é, o modo como ele trabalha, produz-se a modificação da

forma pelas quais os homens existem. Os diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma de vida dos homens, assim como sua formação ao longo da história traz a determinação do modo como produzem a sua existência.

A realidade da escola e da educação, em todos os níveis, tem que ser vista e estudada nesse contexto. É esse tipo de sociedade que introduz a necessidade de códigos de comunicação não naturais e não espontâneos e a exigência de generalização dos códigos escritos, porque é na sociedade moderna que surge a necessidade da alfabetização. Sobre esse pressuposto também se situa a universalização da escola, que diz respeito ao trabalho intelectual, à cultura letrada, pressupondo o domínio dos códigos escritos, base sobre a qual vão se estruturar os currículos escolares. Daí a compreensão de que o currículo, desde a escola básica, guia-se pelo princípio do trabalho como processo através do qual o homem transforma a natureza.

Essa é a base do currículo da escola fundamental, que envolve o conhecimento da natureza, porque se o homem, para existir, tem que adaptar a natureza a si, ele tem que conhecê-la. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está sendo constituída, como ela se comporta ou, em outros termos, quais são as leis que regem a existência, a vida da natureza. Assim, as ciências naturais compõem o bloco de currículo da escola básica.

Todavia, os homens não transformam a natureza individualmente, mas relacionando-se entre si. Ao produzirem sua existência transformando a natureza, também estabelecem relações, normas de convivência. Surge a necessidade de conhecer como se relacionam entre si, as normas de convivência que se estabelecem entre eles, como as formas de sociedade se constituem. Daí a necessidade de um bloco do currículo escolar que trate das ciências sociais, da história e geografia.

Na sociedade moderna a ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, se converte em potência material, incorporada ao trabalho socialmente produtivo. Como o domínio da ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, o currículo da escola básica pressupõe, além dos elementos enunciados, os instrumentos de expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita. Então o currículo da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais.

Constata-se, portanto, que o princípio que fundamenta esse processo é o trabalho. Na medida em que o processo escolar se desenvolve, coloca-se a exigência de que os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho sejam explicitados. Nesse sentido, o segundo grau (escola secundária ou ensino médio) deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nesta etapa da escolarização, o trabalho aparece não apenas como pressuposto, como algo que, ao determinar a forma de sociedade, determina também como a escola se organiza. Trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna.

A noção de politécnica se encaminha nesta direção, isto é, da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na forma da sociedade moderna, da sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, o fato é marcado por uma contradição: baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção.

Marx e Engels (1983b, p. 60) afirmam que "a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine esse trabalho produtivo com a educação." E prosseguem com o que entendem por educação, definindo-a composta de:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Assim, Marx enuncia o que vem a ser a educação politécnica: combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, do trabalho como princípio educativo. Nesta via de raciocínio são apontados os princípios da educação:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material, com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação *omnilateral* da personalidade, de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade, com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. Vale lembrar que formação humana coincide com processo de promoção humana, levado a efeito pela educação desde os primeiros anos escolares, em toda a escolarização formal e a que se segue. A educação, por sua vez, entendida como "processo de mediação no seio da prática social global" (SAVIANI, 1980, p.

120) e como "comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador." (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Ensino médio no sistema de educação

O ensino médio – ou ensino de 2º grau, sem qualquer outro adjetivo – deve ser entendido como parte do sistema nacional de educação. A especificidade do ensino médio é a apontada na organicidade da formação, isto é, na responsabilidade de formar o aluno para a cidadania e o mundo do trabalho e, mais especificamente, trabalhar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, explicitando como o conhecimento, objeto específico do processo de ensino, como a ciência, potência espiritual, se convertem em potência material no processo de produção. O ensino médio deve envolver o domínio teórico/prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo, propiciando aos alunos os fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

A formação humana, na educação infantil e no ensino fundamental, tem por base a relação educação e trabalho, porém de forma indireta, enquanto que no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O ensino médio necessita aprofundar o processo de hominização do educando na sua relação com a natureza e com a vida social, humanizando a natureza e o mundo e tornando-se, por isso, mais humano.

> O ser humano – ser natural, peculiar, singular, distinto de todos os demais seres da natureza – diferencia-se dos demais não apenas porque produz, mas porque produz de acordo com os imperativos da verdade e da beleza. O homem é um ser que não somente deseja manter-se vivo, mas que também manter-se em um tipo determinado de vida. Para o homem, o mais importante não é a vida em si, mas aquela vida que deseja ter e que aprecia. Daí a importância da base ética de sua formação, principalmente num contexto capitalista selvagem em que o mundo está mergulhado, onde o cultivo da existência tem se assentado no cultivo do individualismo que destrói mentes, corações, seres humanos, a humanidade em geral. (FERREIRA, 2011, p. 122).

É exatamente este caráter histórico que dá sentido à vida dos seres humanos, como sujeitos na construção da sociedade. O ensino médio, como parte integrante de uma totalidade comprometida com a formação humana para um mundo mais justo, fraterno e solidário, necessita cumprir seu papel no seio do sistema educacional brasileiro.

É exatamente esse caráter histórico que torna o cidadão forte intelectualmente, ajustado emocionalmente, rico de caráter, habilitado tecnicamente, capaz de decidir sobre sua vida e sobre os destinos da nação, desde que lhe seja possibilitada a

condição de formar-se humanamente na atividade real da sua existência, de modo a construir-se em sua plenitude de ser em *vir a ser*.

Assim, reitera-se com Suchodolski (1977), as formas do mundo criadas pelos homens os refletem e os limitam. São históricas, constituem-se em um fato consumado e em uma tarefa a realizar. Como sujeitos da história, os homens devem poder aproveitar todas as criações humanas e criar novas. Nisso constitui-se o grande desafio pedagógico: "pôr-se a altura de suas próprias obras e superar a realidade existente" (p. 92), como defende esse autor. Ciência e consciência são o que se tem que reiterar no ensino médio, com muito vigor, a fim de formar homens capazes de, por sua ação inteligente, intencional e compromissada, superar a caótica realidade existente e, através do trabalho, construir um mundo mais justo, solidário e verdadeiramente humano.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Notas

1 A Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 11/08/1979, é uma entidade sem fins lucrativos, que se propõe **a atuar na sociedade brasileira, na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e justiça social**, conforme estabelece o art. 2º de seus estatutos.

2 Nesta proposta Saviani (1988, p. 10) escreve no: "Título I DOS FINS DA EDUCAÇÃO no seu art. 1º: A educação nacional: a) inspirada nos ideais de igualdade e de liberdade, tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em consequência, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade. b) inspirada nos ideais democráticos, visa colocar cada cidadão brasileiro na condição de poder ser governante e de controlar quem governa; c) inspirada nos ideais de solidariedade humana promoverá o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade. d) inspirada nos ideais de bem estar social, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum."

3 Ora, organização (organizar mais ação) significa ato ou efeito de organizar, conformação, estrutura (FERREIRA, 1999). Não possui intencionalidade nem organicidades como critérios implícitos à organização.

Referências

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **CONAE – Documento final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Posfácio: a supervisão educacional no contexto da gestão da educação: por uma formação humana. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 15. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, Editora, 1997.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática a relação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a ova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Ed. Avante, 1983a. 3 v.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983b.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Cortez Editora, 1971.

_____. Educação brasileira: problemas. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. p. 120-132.

_____. A proposta de texto para a nova LDB: um esboço (as diretrizes). **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 7, n. 13, 1988.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SUCHODOLSKI, Bogsan. **La educación humana del hombre**. Barcelona: Laia, 1977.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

How secondary education is understood within the national educational system

ABSTRACT: There are historical explanations for the current situation of secondary education within the Brazilian national educational system. This article deals with the topic and shows how to change its setting, in order to make it an integral part of a whole system, committed to human development and to a fairer, more fraternal and supportive world, thereby fulfilling its role within the educational system.

Keywords: Basic education. Secondary education. Vocational education. History of education.

Comment se comprend l'enseignement secondaire dans le système national d'éducation

RESUME: Il y a des explications historiques pour la situation actuelle de l'enseignement secondaire dans le système national brésilien d'éducation. Cet article traite de ce thème et montre comment changer sa configuration, faisant de l'enseignement secondaire un moment intégrant une totalité, engagé dans la formation humaine, pour un monde plus juste, fraternel et solidaire, accomplissant son rôle au sein du système éducatif.

Mots-clés: Education basique. Enseignement secondaire. Enseignement professionnelle. Histoire de l'éducation.

Cómo se comprende la Enseñanza Media en el sistema nacional de educación

RESUMEN: Hay explicaciones históricas para la situación actual de la Enseñanza Media en el sistema nacional de educación brasileiro. Este articulo trata del tema y muestra como cambiar su configuración, tornándola parte integrante de una totalidad comprometida con la formación humana, para un mundo más justo, fraterno y solidario, cumpliendo su papel en el seno del sistema educacional.

Palabras clave: Educación básica. Enseñanza Media. Enseñanza profesional. Historia de la educación.

Juventude e educação
Novos processos de socialização[*]

Maria Tereza Canezin Guimarães[**]
Aldimar Jacinto Duarte[***]

RESUMO: Os jovens de áreas pobres urbanas se organizam em agrupamentos, constituindo novos espaços de sociabilidade e formação para além das instituições clássicas. Eles se apropriam dos espaços públicos e das ruas, estruturam seu tempo social de modo peculiar, expressando modos de pensar e agir, necessidades e perspectivas, desafios e dilemas. Este artigo analisa a dinâmica de um agrupamento de jovens afiliado ao movimento hip hop, em especial ao breakdance. Foram selecionados trechos de seis entrevistas com jovens urbanos de 16 e 20 anos, do sexo masculino, como tipos representativos.

Palavras-chave: Jovens urbanos. Culturas juvenis. Socialização. Breakdance. Instituições.

Introdução

> *Tem movimento super difícil, você treina, treina, treina, machuca que faz chorá, fica grilado, mais aí, quando você acerta a primeira vez, na hora que você acerta o movimento, dá uma alegria, assim, que acho que é essa alegria que a gente é apaixonado.*
>
> (Alex)

---

* Para este artigo foram selecionados seis jovens representativos do Subprojeto Projeto de Pesquisa Agrupamentos e Culturas Juvenis: *Espaços de Sociabilidade e de Formação*, financiado pela Capes/Setec, coordenado por Maria Tereza Canezin Guimarães. Foram aplicados 25 questionários e realizadas oito entrevistas, durante o processo de investigação dos jovens do breakdance, além de duas seções de videogravação na modalidade qualis.

** Doutora em Filosofia da Educação. Professora titular aposentada na Universidade Federal de Goiás (UFG); coordenadora do Grupo de Pesquisa Juventude Educação, cadastrado no CNPq. *E-mail*: <cangui@brturbo.com.br>.

*** Doutorando em Educação. Professor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); membro do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação.

A investigação das diferentes manifestações grupais e individuais dos jovens nas sociedades contemporâneas exige, em virtude das transformações operadas nas várias dimensões da vida cotidiana, esforços teórico-metodológicos dos estudiosos para *decifrar os modos de sociabilidade* criados e recriados por esses agentes em espaços urbanos não institucionalizados. A constituição dos *universos sócio-culturais juvenis* se realiza em um amplo leque de diversidade diante das condições materiais e simbólicas vividas: de agrupamento e organização, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas, peculiaridades regionais e de gênero. Nessa perspectiva, os jovens são orientados por um conjunto de elementos materiais e imateriais, códigos, símbolos, sistemas de representações sociais, que expressam estilos de viver em muitos aspectos diferenciados das gerações anteriores (GUIMARÃES et al., 2007).

Os estudiosos da temática (ABRAMO; BRANCO, 2005), em geral, destacam que a juventude é condição de vida e, ao mesmo tempo, um tipo de representação social, que depende do modo como cada sociedade, em determinada condição histórica, a significa. A visibilidade da questão do jovem, nas últimas décadas, surge dos efeitos perversos da nova ordem econômica, das alterações no mundo do trabalho, da elevação dos patamares de desemprego, do crescimento da violência urbana e da criminalidade organizada.

Grosso modo, há evidências da estreita relação entre juventude e urbanização no Brasil. Dados do IBGE informam que, em 2006, mais de 80% dos jovens de 15 a 29 anos viviam nas cidades. Nas décadas de 1960 e 1970, os jovens brasileiros eram identificados pelos movimentos estudantis e o pertencimento às camadas médias. Em 1980, nas metrópoles, emergem as diversas "tribos" e subculturas juvenis, com características essencialmente urbanas e próprias das camadas populares. A visibilidade dos jovens nos espaços urbanos é também simbólica, manifestando-se em diferentes estilos de vida, tipos de linguagem e formas de relações sociais. Os jovens pobres, em especial a partir da década de 1980, entram em cena, demarcando territórios e apropriando-se de diferentes nichos do espaço urbano. E eles somente passaram a ocupar espaço nos debates acadêmicos e mediáticos, com a crise econômica de fins da década de 1970 e parte dos anos de 1980 (CATANI; GILIOLI, 2008). Nesse período, boa parte das discussões em torno da juventude popular foi em geral marcada por estereótipos, que os classificavam como marginais, delinquentes, reproduzindo o discurso histórico de "classes perigosas". Comumente, os jovens eram e são rotulados como apáticos, alienados, adeptos incondicionais da indústria cultural, violentos e transgressores.

Os estudos realizados nos campos da sociologia e da educação, sobretudo a partir dos meados da década de 1990, buscaram compreender os jovens para além dos estereótipos, apreendendo suas novas referências na rede de relações sociais. É possível apreendê-los enquanto agentes sociais, embora vivendo sob a égide da indústria cultural (que os trata como fatia de mercado e sob estereótipos que os condenam

ao estigma de "jovens de risco"), que expressam visões de mundo, criando e recriando formas de expressão juvenis. Essas interpretações procuram instigar as instituições formadoras clássicas a repensar a realidade dos sujeitos, tanto nos aspectos materiais como simbólicos, vendo as manifestações juvenis como legítimas, dignas de estudo, de compreensão ou de apropriação educativa.

O presente artigo procura apreender a dinâmica de um agrupamento de jovens que se afilia ao movimento hip hop, especificamente ao breakdance, da região leste de Goiânia, na singularidade de suas manifestações. Conforme a orientação metodológica da pesquisa – que busca ouvir os próprios jovens sobre os sentidos que eles produzem dos vários aspectos da realidade social – *este artigo indaga acerca dos sentidos do breakdance na sua socialização*.

O texto se organiza organicamente em três partes. Incursiona pelas expressões "cultura" e "culturas juvenis", entendendo as construções históricas e sociais, e analisa depoimentos dos jovens do breakdance a partir dos aportes teóricos da pesquisa. Por fim, tece algumas considerações finais.

O processo cultural e as culturas juvenis

Investigar jovens de setores populares marcados pela pobreza e a diversidade de manifestações culturais requer que se tematize a cultura e, necessariamente, as culturas juvenis.

Os processos culturais genericamente envolvem construção de símbolos, de representações sociais, de significados e de práticas constituintes e constituídas do mundo social. As culturas se realizam em processos simultâneos, como produção simbólica objetivada em instituições sociais, valores, normas, crenças, e como processos de subjetivação que configuram singularidades de agentes sociais.

As diferentes culturas fazem parte de uma totalidade em movimento, enquanto um vívido sistema de significados e valores, que, experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente e, assim, todas as experiências e práticas de uma sociedade e de sua produção cultural podem ser compreendidas, sem serem reduzidas a categorias deterministas. As instituições formais têm profunda influência sobre os processos sociais, à medida que socialização envolve aspectos abrangentes da condição humana, e cada sociedade seleciona o que as novas gerações irão aprender de forma complexa. Qualquer processo de aprendizagem supõe uma seleta esfera de significados, valores e práticas, de acordo com o que se considera como necessário aprender na dinâmica das relações de forças de uma sociedade.

A produção cultural, como fenômeno complexo, está permanentemente associada às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derive

deterministicamente dessas realidades. As diferentes formas de manifestações culturais, mediadas pelos costumes, hábitos e valores, constituem campos de disputa e distinção social, um espaço no qual os interesses são conflitantes. Ele se expressa no movimento da totalidade histórico-social, envolvendo os processos da produção material e o conjunto da elaboração simbólica. Não há, então, como separar as práticas econômicas, os meios de sobrevivência dos sujeitos, de sua produção simbólica, de sua memória, dos modos de ver e compreender o mundo. Há, ainda, como pressuposto que as culturas estão em constante disputa, que ser subalterno não significa anular-se, submeter-se passivamente aos princípios e aos modelos dominantes. As diferentes culturas constituem um complexo processo de relações de poder entre as diferentes gerações e classes.[1]

E o termo "culturas juvenis"? Alguns autores (CARRANO, 2002; DAYRELL, 2010; REGUILLO, 2007) são consensuais na afirmativa de que não há apenas uma juventude e uma cultura juvenil, mas várias. Em geral, tem-se como premissa que as culturas produzidas pelos jovens são construídas a partir de uma relativa autonomia, não se caracterizando como mera reprodução do mundo adulto e das instituições tradicionais. Destaca-se, da mesma forma, que, embora as culturas juvenis pertençam à cultura geral da sociedade, têm a singularidade de um conjunto de bens materiais e simbólicos, com significados próprios de seu tempo e das relações sociais estabelecidas cotidianamente.

Jovens do breakdance e o espaço urbano

O espaço urbano interfere de forma significativa no modo como os jovens vivem o cotidiano na modernidade. Os jovens e o processo de socialização vivenciado por eles sofrem de forma direta as consequências dos modelos de desenvolvimento de cada período histórico. Cintia Greive Veiga (2000), em um artigo que discute a educação estética do povo, mostra que, ao longo da história, as cidades foram cenários de trabalho, de trocas, de negócios, e também de encontros nas ruas, de conversas nas praças, de manifestações políticas, de festas. Segundo a autora, nas cidades materializou-se a criatividade humana e foram disseminados a escola, a escrita, a imprensa, o livro e os monumentos que buscam perpetuar ideias e valores. Ao longo da história das sociedades ocidentais verifica-se a presença de um conjunto de ideias e valores que se constituiu, inclusive, na legitimação da palavra cidade como o lugar de educação, de cultura, de bons costumes, de civilidade e elegância.

As grandes cidades também foram palco de tensão entre uma perspectiva racionalizadora de entendimento dos sujeitos autorregulados e as práticas transgressoras, que escapavam às leis e às normas. "Mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes

tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade." (VEIGA, 2000, p. 400). Os setores populares, desde o início da cidade moderna, foram concebidos como mão de obra e educados para se adaptarem a tal condição. Era uma forma de suprir a carência de pessoal para se construir a própria cidade e um paliativo contra o que se denominava vagabundagem. Por outro lado, educar o povo para o trabalho prevenia, também, as insurreições. A inserção do povo na vida urbana não ocorreu de forma diferente, principalmente a partir do período republicano: dava-se ênfase à formação de uma opinião pública voltada para a produção de costumes, hábitos, valores, conceitos comuns e representantes dos ideais de época notadamente dominantes.

A discussão acerca dos agrupamentos e culturas juvenis implica a análise das relações entre urbanização e juventude. A adesão dos jovens urbanos a agrupamentos se manifesta de forma mais expressiva quando eles começam a romper laços familiares e buscar novas referências. A rede de relações tende a ampliar os contatos com outros jovens, o que permite novas formas de viver o tempo juvenil e de se apropriar dos espaços urbanos.

O território do bairro é um dos que mais influem nas possibilidades e limitações que condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes sociais, bem como as opções de lazer. Para os jovens, o bairro não é apenas o lugar funcional de moradia, mas, principalmente, o espaço de interações afetivas e simbólicas, portador de sentidos. "Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças que, muitas vezes, aparecem como palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço." (DAYRELL, 2010, p. 13). O autor reitera que viver na periferia implica compartilhar, de alguma forma, os problemas da ausência de equipamentos básicos de infraestrutura, de serviços públicos, dentre eles o transporte. Implica, também, conviver com a lógica perversa da metrópole, que tende a segregá-los nos bairros distantes, impondo limites ao próprio deslocamento, reforçando a existência de uma *cidade partida.* Morar na periferia significa viver entre duas ordens sociais diversas, de um lado a ordem determinada das instituições e, de outro, a ordem da criminalidade. Muitos jovens conviveram ou convivem com o mundo do crime, com a sedução das drogas, com as promessas de dinheiro fácil acenadas pelo tráfico.

Os jovens de áreas pobres urbanas, principalmente do sexo masculino, se organizam em movimentos juvenis, constituindo novos espaços de sociabilidade alternativos à formação da família, da escola, do trabalho e das religiões. Eles se apropriam dos espaços públicos e das ruas, estruturam seu tempo de lazer de modo peculiar e constituem novas concepções de mundo, que ora vão ao encontro do que as instituições socializadoras condicionam, ora as negam.

Os jovens de hoje e as instituições clássicas

A família e a escola são instituições clássicas, que, embora vivenciem substanciais mudanças nas sociedades contemporâneas, atuam de maneira interdependente na trajetória de vida dos jovens. Constituem espaços socioculturais importantes, pois estabelecem redes de interdependência, contribuindo para a formação da juventude e seus processos de identificação. Com elas, apreendem *habitus*, incorporam disposições psíquicas, cognitivas, culturais e morais, mediante experiências vivenciadas em processos educativos.

Nas entrevistas desta pesquisa, a relação dos jovens com a escola é marcada por uma afirmativa vaga, que se expressa em "gostar de estudar", mas as trajetórias escolares caracterizam-se pela descontinuidade e as interrupções.

> [...] Parei três vezes de estudar. A primeira [...] eu comecei a dançar, aí empolguei, não queria parar de dançar, aí, parei de estudar. A segunda vez, igual eu falo, quando você para de estudar pra voltar é difícil [...] o break dedica muito, aí parei de novo. [E a terceira vez?] por causa do serviço. (Jovem 1).

> Gosto de estudar. Porque a gente tem que ter um futuro pela frente. Pessoa que já terminou os estudos tá difícil de arrumar emprego, ainda mais quem não estuda. [...] A escola ajuda, por exemplo: se eu vou viajar para outro país, chega lá sem saber nada de inglês? Você arruma um curso aí, um serviço, sem falar direito e sem escrever direito, aí não tem como passar no serviço. (Jovem 2).

A dificuldade de inserção no mundo do trabalho tem gerado incerteza, angústia e acentuada indeterminação, na passagem do jovem para a vida adulta. E o trânsito dos jovens por família-escola-emprego se transforma em itinerário transitório, caracterizado por trajetórias prolongadas, indeterminadas.

Os jovens entrevistados vivenciam a dubiedade em relação à família: consideram-na importante, na medida em que cumpre a função de lhes ensinar valores fundamentais, e expressam certa identificação com determinados valores familiares, mas não têm a vida pautada pela obediência às regras postas pela família. Eles lidam com os valores veiculados por essa instituição na busca de construção de espaços de autonomia.

> Quando eu comecei a dançar, meu pai e minha mãe era contra eu dançar break, falava que isso era coisa de maloqueiro, até que um dia tava apresentando na praça [...]. Meu pai viu. Depois desse dia começou a apoiar [...]. Mais muita coisa da minha vida eu aprendi por mim mesmo [...]. Uma coisa que minha mãe e meu pai me ensinou é o respeito às pessoas mais velhas. Isso eu guardo, até hoje, mais fora isso o resto tudo eu aprendi sozinho. (Jovem 1).

> Minha mãe chegou em mim e falou: foi difícil você arrumar um trem. Comecei fazer futebol, parei. Joguei vôlei, parei. Joguei basquete, parei. Karatê, parei. Chegou o break e vai fazer quatro anos que eu comecei. (Jovem 2).

O sentido do breakdance na vida juvenil

Este artigo trata de jovens do breakdance enquanto sujeitos ativos, agentes sociais, que em seu cotidiano produzem práticas culturais, construindo, assim, um determinado modo de ser. Os entrevistados iniciaram suas manifestações nas ruas, onde aprenderam o que sabem sobre a dança, mas foram, também, discriminados pelo seu estilo. Sair das ruas se converteu em importante processo na prática da dança, tanto que passaram a procurar espaços públicos (como uma das escolas do bairro) e privados (programa de extensão da PUC-GO) para ensaiar.

Sua sociabilidade se mostra multifacetada e, dentre as diferentes formas de viver a juventude, o breakdance ocupa um espaço significativo na vida desses sujeitos, que convivem com inúmeras experiências, além dos espaços de socialização tradicional. Pertencer a um grupo parece possibilitar a ampliação do domínio do espaço urbano, além do bairro, e, por esse meio, os jovens programam o caminho inverso, ocupam a cidade, que por longo tempo lhes foi hostil, transitam por diversos bairros, tendo como passaporte a expressão cultural. Nesse sentido, valorizam a forma de aprender os movimentos do corpo que a dança exige e o breakdance como movimento cultural, portador de uma dinâmica que contribui para a formação pessoal e coletiva. Há inúmeras maneiras de incorporar informações e exercícios de controle do corpo que a dança e o agrupamento possibilitam.

> Tem muito movimento super difícil, você treina, treina, treina, machuca que faz chorar, fica grilado, mais aí a hora que você acerta a primeira vez, na hora que você acerta o movimento, dá uma alegria, assim, que acho que é essa alegria que a gente é apaixonado. (Jovem 3).

> A gente aprende através da youtube, tem o vídeo, o vídeo novo que o movimento novo que lançaram tem tudo na youtube, aí a gente vem, assisti, e vai ao movimento, que é formato igual. (Jovem 3).

> Fica sabendo dos movimentos... Eni é B-boy da Coréia, Beny parece que é da Grã-Bretanha e o Marcos é da França... Eu fui ver na internet, eu fui lá chamei os bons, fiquei querendo tentar fazer os movimentos deles. (Jovem 1).

A dinâmica do agrupamento pauta-se por intercâmbios afetivos e produz um sentimento de pertencimento, em que *os jovens valorizam as relações do grupo como se fosse uma família.* Os depoimentos retratam esse fato:

> A gente é mais que um grupo, a gente é uma família. Se uma pessoa tiver com problema todos ajudamos. Um colega nosso bateu de moto, todo mundo ajudou. Outro colega nosso foi pro encontro de break, não tinha almoçado, todo mundo junta dinheiro, vai compra. (Jovem 5).

> Todo mundo, nosso grupo tem uma frase, o nome do grupo é Jack Strem. Tem uma frase, mais que um grupo é uma família, como se fosse tudo irmão,

> primo. Na minha família Deus que mi livre, [...] ó tem uma festa lá na casa da minha vó, eu passo lá almoço e vou embora [...] o pessoal reuni todo mundo só pra fica falando treta. (Jovem 1).

A dinâmica grupal assume sentido na experiência juvenil, pois, ao mesmo tempo em que cumpre a função de protegê-los, afastando-os da possibilidade do envolvimento com as drogas pelo cuidado com os movimentos do corpo, a vinculação ao break é uma forma de enfrentamento do olhar discriminatório da sociedade, que os rotula como grupos marginais, grupos de risco ou violentos.

Na dinâmica de seus agrupamentos, os jovens criam novas identificações, por meio das gírias, modos de vestir, modos de viver o seu tempo.

> Isso aqui [a dança] é um estilo, cada um tem um estilo igual, nóis usamos essa meia preta com branca, é marca registrada do grupo, onde a gente chega, o povo fala: - chegou o Gyn extreme. [...] No começo, quando nóis começô a dançá, era engraçado, nóis passava nas rua, o povo falava: olha os doido que gosta de ficá rolando no chão aí ó, olha aí, só tem doido. (Jovem 1).

> E tipo assim: o bicho ficou me olhando, quatro caras, tudo de calça larga, tudo com brinco. Ele vai pensar o quê? (Jovem 2).

Nos relatos, o breakdance permeia a vida cotidiana nos diversos espaços e tempos e as relações sociais vivenciadas pelos sujeitos são identificadas com "ser um b-boy". Quando perguntados sobre o que é o breakdance, percebe-se uma forte identificação e realização pessoal, assim como o prazer em apreender o movimento da dança:

> Eu pratico o break por amor mesmo, eu já tive que enfrentar pai e mãe, já machucou na vida assim no break, [...] então nois já sofremo muito pra aprender, nois dançava no asfalto, na calçada, nois descia pro corgo pra treinar na areia, pra aprender [...]; muitas vezes eu pensei em parar de dançar break, falava: - não isso não é pra mim não, moço, to rebentando todim, não tô aprendendo nada, mais só que eu fui aprendendo, aprendi e aprendi a gostá..., então é uma coisa que eu não pretendo abri mão. (Jovem 5).

> Ixi... Apanhei demais para aprender a dançar break, tinha vez que minha mãe me trancava dentro de casa, eu pulava o muro, ia treiná e voltava. [...] Antes, quando eu saía de casa pra mexê com droga lá no corgo do Grande Retiro, ia pra lá fumar maconha [...] Aí, depois que eu comecei a dançar break e eu tava muito envolvido na dança, aí eu só pulava o muro, ia, treinava e voltava, chegava em casa, ela me batia, isso foi frequentemente, todo dia, aí teve um dia que ela cansou. Aí, eu comecei na dança, aí fui entrando de cabeça, assim, depois, a dança já tomou conta de mim. Aí, de lá pra cá, é isso que eu venho fazendo, num quero um dia a menos de break na minha vida (Jovem 1).

No contexto urbano, os jovens se aglutinam não apenas por incorporarem um conjunto de expressões e estilos de vida (música, roupa, adereços, postura, comportamento), mas por buscarem, principalmente, se diferenciar dos demais, afirmando

certos padrões e valores sociais. Trata-se de uma forma particular de filiação social, nos termos de Castel (1998), e, também, de garantia do reconhecimento e da dignidade.

> O break, ele é respeitado porque trás uma história. Então, os malas e as pessoas sociais do setor respeita [...]. O povo hoje defende; igual uma vez, eu caí num baculejo, mais tava com a camiseta do grupo, aí o cara falô assim: - Que significa esse nome aí nessa camiseta? Falei: - É o nome do meu grupo de dança. Aí, ele pediu pra mim: - Conta a história, um pouco da história do break. E falô pra mim fazê um movimento. Aí eu fiz. Ele falou: - É, esse tá respei; e falô - Você pode saí.
>
> Aí, eu fui saindo, ele falô assim: - Ce tá de parabéns, eu prefiro que vocês fique dançando do que fique entrando na marginalidade ou mexendo com droga. Então, o policial, só por vê a camiseta, sabia o que eu tava fazendo, já livrou, entendeu?
>
> Então tem esse respeito. (Jovem 1).

Nos relatos dos jovens, os espaços de lazer não são simples lugares de diversão ou entretenimento, mas de sociabilidade e formação. Embora existam aspectos de diversão, o mais importante são os processos sociais de formação da subjetividade juvenil, desenvolvida nesses contextos, dos jogos de sociabilidade, que expressam variados contextos culturais da corporeidade juvenil. Ao analisar o dos skatistas, Carrano (2002) afirma tratar-se de divertimento e prática de lazer elevada ao estatuto de princípio filosófico e existencial. Além disso, os jovens, em sua prática cultural, consideram usufruir de uma efetiva liberdade, momento no qual podem se expressar, sem se preocuparem com a avaliação do mundo adulto – uma esfera de liberdade frente a instituições sociais que marcam o cotidiano com regras e orientações sociais.

Os estudos de Dayrell (2010) também corroboram a ideia de que esse tempo e espaço dos jovens do breakdance têm por objetivo a satisfação da própria relação. Embora se organizem interiormente a partir de uma hierarquia, aponta para a natureza democrática da sociabilidade. De acordo com esse autor, trata-se de um

> "jogar junto", de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. (DAYRELL, 2010, p. 10).

Também motivados pelo breakdance, acessam as novas tecnologias da informação, com o objetivo de se comunicar com outros jovens que fazem parte desses agrupamentos, buscando inovar seu repertório e desenvolver novas habilidades próprias da dança.

> Eu dedico meu tempo mais ao computador, porque lá eu tô vendo vídeo de break, quando eu tô na televisão é assistindo DVD de break. No Orkut eu fico com os meninos de Aparecida, que têm um grupo de lá, porque eu dava aula lá, também comecei a ensiná os meninos, aí eles desenvolvero tanto, que nóis vamo disputá com eles agora também. (Jovem 1).

> [...] o meu amigo me passô um site na internet, em inglês, mostrando break, mas eu estudo, trabalho. Agora tem mais é B-boy, os cara do break. Pra mim o movimento que é mais específico é o "loko". Descobri esse movimento na internet. (Jovem 2).

Também os depoimentos acerca do que é ser jovem demonstram os aspectos contraditórios das concepções de mundo vivenciadas por esses sujeitos. Eles reproduzem uma representação negativa, veiculada pelo mundo adulto e as próprias instituições socializadoras, sobre os jovens no mundo contemporâneo, em especial a mídia. Embora se identifiquem, pois consideram que estão em uma fase de viver a liberdade, a fruição e a não responsabilidade, afirmam a juventude como expressão das drogas, violência e prostituição.

> [...] a gente pensa que ser jovem e é ficar se achando...nas ruas, aprontando, bebendo, fazendo... Pra mim a juventude não é isso, não, pra mim a juventude é você vivê a sua vida o normal, mais divertidamente, sem precisá de presença de álcool, bebida ou droga pra você tentá sê feliz [...]. Ser jovem é ser feliz, é você poder fazer tudo que você quer no seu limite, não querer ser dependente dos outros. Tudo na vida tem suas regras, tem seus limites [...] (Jovem 1).

> Ser jovem, pra mim, é curtir a vida. Fazer tudo o que você quer, ser alegre. Tem amigo meu que entende que ser jovem é chegar, fumar um brown, ir embora. Fumar maconha. Vai que o policial pega você traficando ou fumando um. Vai ficá a juventude toda preso. (Jovem 2).

Os entrevistados revelam certa identificação com determinados valores das instituições clássicas de socialização. No entanto, não se pautam pela obediência incondicional às regras impostas por elas, pois, ao mesmo tempo em que se apropriam de alguns discursos, negam determinados *habitus*, normas de comportamentos e valores considerados legítimos, na busca de construção da autonomia juvenil. Isto significa que vivem de forma contraditória os aspetos vinculados às instituições clássicas de socialização, interiorizando certos mecanismos de controle social, que limitam o desenvolvimento da autonomia, e, ao mesmo tempo, vivenciam em outros espaços novas sociabilidades que se contrapõem à moral familiar, buscando possibilidades de viver inúmeras experiências para além deles. A contradição se expressa na multiplicidade e simultaneidade das tendências divergentes, vivenciadas no cotidiano.

Considerações finais

Os jovens nas ruas, supostamente longe do controle dos adultos, desenvolvem suas práticas, suas linguagens e um novo modo de ser. Na rua e na praça eles buscam o reconhecimento e a publicização, no sentido posto por Arendt, "onde os homens

podem mostrar, através da palavra e da ação, pelo melhor e pelo pior, quem são e o que podem fazer." (1989, p. 10).

Uma das manifestações dos jovens investigados, enquanto tipos representativos, é o caráter coletivo que dão à sua organização e ao cotidiano, referindo-se ao agrupamento constantemente *como* "*uma família*", na qual vivenciam visceral relação solidária. A vida em grupo, o ato de praticar o breakdance se configura como momento de alegria, proteção e aprendizagem da vida em grupo, de autodisciplina, da autonomia, de vida ativa, em contraponto a um contexto social de alienação e individualismo, que permeiam o mundo contemporâneo.

Afirmam a importância da educação escolar e da família como agências socializadoras, mas estão cotidianamente em situação de tensão e conflito com elas. Não negam, explicitamente, os valores e tradições herdados das gerações adultas por meio das instituições clássicas; eles os articulam a um importante processo de reprodução/mudança que lhes proporciona sentido ao cotidiano.

A prática educativa realizada pelos próprios jovens em diferentes espaços se caracteriza pela diversidade, na qual diferentes agentes se encontram e constroem novas formas de se relacionar entre si e com o mundo. A dinâmica dos agrupamentos contribui para superar as visões e categorias que tendem a simplificar a complexidade das práticas culturais juvenis na cidade. Estas expressam, de forma imbricada, valores herdados das instituições tradicionais, assim como os valores de transgressão, expressos no ritmo da dança, nas formas de sociabilidade do agrupamento, nas relações de autonomia que estabelecem com o mundo adulto e na busca constante de identificações juvenis.

Por fim, os relatos parecem confirmar o que Carrano (2002) constata em sua pesquisa com grupos juvenis na cidade: a dramática contradição entre jovens e escola. Segundo o autor, a escola se enfraquece num momento em que a vida social exige a sua contribuição para a formação da cidadania responsável. Afirma, ainda, que as causas desse processo podem ser encontradas no sucateamento da instituição e na falta de perspectivas de mercado e futuro, mas também pela interdição do diálogo entre os sentidos institucionais e as culturas juvenis. No mundo moderno, novas habilidades e novas formas de pensar estão sendo gestadas pelos e para os jovens e a escola não tem problematizado esse fato nos processos de formação. Também, há necessidade de superar a crítica ao aluno, devido à sua inadequação à escola, e buscar compreender quem é o jovem, para além da condição monolítica de aluno. É necessário, portanto, dar espaço, dentro dos muros escolares, para os diferentes agrupamentos juvenis e suas manifestações culturais.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em julho 2011.

Notas

1 Ver Williams (1988), Thompson (2002) e Bourdieu (2007).

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade**: identidade e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Afranio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas juvenis**: multiplos olhares. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin et al. **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: PUCGO, 2007.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16).

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VEIGA, Cintia Greive. A educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Literature y marxism**. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

Youth and education
New processes of socialization

ABSTRACT: The youth of poor urban areas organize themselves in groups and so form new spaces for sociability and formation outside traditional institutions. They take over public spaces and the streets, structure their social time in a particular manner and express ways of thinking and acting, needs and perspectives, challenges and dilemmas. This article examines the dynamics of a group of young people affiliated to the hip hop movement, in particular to breakdance. A total of six excerpts from interviews with 16 to 20 year-old male urban young people were selected as representative types.

Keywords: Urban young people. Youth cultures. Socialization. Breakdance. Institutions.

Jeunesse et Education
Nouveaux processus de socialisation

RESUME: Les jeunes issus de zones urbaines défavorisées s'organisent en groupes, offrant de nouveaux espaces de sociabilité et de formation, au-delà des institutions traditionnelles. Ils s'approprient les espaces publiques et les rues, structurent leur temps social d'une manière particulière, exprimant des modes de pensée et d'agir, des besoins et des perspectives, des défis et des dilemmes. Cet article examine la dynamique d'un groupe de jeunes affiliés au mouvement hip-hop, surtout au breakdance. Nous avons choisi six extraits d'entrevues avec des jeunes urbains de 16 et 20 ans, de sexe masculin, comme types représentatifs.

Mots-clés : Jeunes urbains. Cultures de jeunes. Socialisation. Breakdance. Institutions.

Juventud y educación
Nuevos procesos de socialización

RESUMEN: Los jóvenes de áreas urbanas pobres se organizan en agrupamientos, constituyendo nuevos espacios de sociabilidad y formación más allá de las instituciones clásicas. Ellos se apropian de los espacios públicos y de las calles, estructuran su tiempo social de modo peculiar, expresando modos de pensar y actuar, necesidades y perspectivas, retos y dilemas. Este artigo analiza la dinámica de un agrupamiento de jóvenes afiliado al movimiento *Hip hop*, en especial al *breakdance*. Fueron seleccionados fragmentos de seis entrevistas con jóvenes urbanos de 16 y 20 anos, del sexo masculino, como tipos representativos.

Palabras clave: Jóvenes urbanos. Culturas juveniles. Socialización. *Breakdance.* Instituciones.

O Proeja no ensino médio em Goiás
As dificuldades do programa

Maria Emilia de Castro Rodrigues*
Lênin Tomazett Garcia**

RESUMO: Com os decretos nacionais e ações (financiamento, formação, redes de pesquisa) para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em âmbito nacional, o governo federal induziu sua implantação nos estados. Goiás adere ao programa, com o projeto *Implantação do Proeja*, recebe recursos da União, realiza o curso de formação dos profissionais, mas não assume as turmas criadas, deixando a escola à deriva. Nega-se o direito aos alunos de EJA à educação.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação de jovens e adultos. Ensino médio. Proeja.

Proeja nacional e desafios anunciados

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é herdeiro de uma trama de disputas no âmbito dos marcos legais, expressamente desencadeados com a revogação do Decreto nº 2.208 de 1997, e com a promulgação do Decreto nº 5.154 de 2004. Esse processo marca uma participação política mais intensa por parte dos sujeitos que pensam uma educação sintonizada com as bandeiras das classes populares no Brasil e militam por ela.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail*: <me.castrorodrigues@gmail.com>.

** Mestre em Educação. Doutorando da Faculdade de Educação (FE) da UFG. *E-mail*: <lenintomazett@gmail.com>.

O Decreto nº 2.208, de 1997, defendia um projeto de Educação Profissional (EP) em que a *relação entre escola e trabalho* se apresentava com caráter "reducionista", entendendo o trabalho como sinônimo de emprego, mercado de trabalho, com formação aligeirada, fragmentada, que negava a possibilidade da integração. Ele estabelecia que a EP compreende os níveis básico, técnico e tecnológico. Havia clara dissociação entre os estudos na EP e a elevação da escolaridade dos sujeitos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), temos uma dívida histórica no ensino médio, pois

> o ensino médio [...] constitui uma forte mediação de negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo. (p. 7).

A situação para jovens e adultos que precisam cursar o nível médio e ao mesmo tempo aprender alguma profissão ou se regulamentar com o certificado profissional, torna-se, muitas vezes, mais acirrada, pela necessidade de trabalhar e estudar. Daí se compreende o fato de que o ensino médio venha a integrar-se ao ensino técnico, como retoma o Decreto nº 5.154, de 2004.

O pensamento de Gramsci (2004, p. 32) é explicitador: ao observar o processo de especialização das escolas, preocupa-se com a fragmentação nas experiências educacionais, que passaram a ensinar somente o necessário à produção industrial (escolas técnicas, profissionais), desconsiderando os conteúdos que orientam filosófica e ético-politicamente os sujeitos ("'escola desinteressada', destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida").

Está claro, portanto, que estamos caminhando numa relação entre desiguais, em que a luta pela construção das mediações necessárias à intervenção, a um corte sintonizado com os interesses dos trabalhadores, está por construir, e a "oportunidade" que o Decreto nº 5.154 de 2004, abre deve ser aproveitada, entendendo que a obtenção de conquistas não está dada *a priori*, mas, sim, com perspectiva e princípios.

> Escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. (GRAMSCI, 2004, p. 33;40).

Os desenvolvimentos que se darão em torno dessa necessidade histórica não estão dados, e não podem ser definidos de antemão à própria história. As ações que compõem nosso tempo carregam essa contradição em desenvolvimento. Por causa

disso é que os decretos e os demais documentos, quando consideram e contemplam as reivindicações dos setores de esquerda, não estabelecem um recorte radical, porque consideram, ao mesmo tempo, os interesses dominantes.

Nesse embate é que se desenvolve o Proeja, iniciado, em 2005, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação (Setec/MEC). Formalizado com o Decreto nº 5.478/2005, que institui *a integração da educação profissional ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA),* objetiva um avanço para a classe trabalhadora, com vistas à qualificação profissional e elevação da escolaridade.

Inicialmente, o Proeja foi pensado para a Rede Federal de Educação Tecnológica e foi criticado por ela. Houve bastante resistência em relação ao conteúdo e à forma do Decreto nº 5.478 de 2005. Dessa tensão, gerada pela Rede Federal, a Setec/MEC organiza um processo de discussão e reelaboração do texto, modificando contornos do Proeja, que passa a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto nº 5.840 de 2006, revoga o anterior e permanece, até agora, regulamentando o Proeja. A principal característica do decreto é que ele avança, com a expansão do Proeja, para as redes estaduais e municipais, entretanto, mantém a possibilidade de o Sistema "S" ofertar cursos Proeja.

Em 2005, uma comissão de professores e gestores reuniu-se no MEC para elaborar o Documento Base do Proeja, que possui como princípio a ampliação da oferta pública de educação profissional; sinaliza e induz a integração curricular entre formação profissional e formação geral, ao mesmo tempo em que permite outras formas de organização curricular (concomitante, subsequente). Possui como meta resgatar o acesso à escola dos jovens e adultos que foram expulsos do sistema escolar (BRASIL, 2006b).

Outra marca importante refere-se às ações de formação continuada de professores e gestores que atuam com Proeja.

> A Setec/MEC como gestora nacional do Proeja será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, através de: a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do Proeja; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. (BRASIL, 2006b, p. 45).

Os princípios apontados para o Proeja são desafiadores, e a parceria com a Rede Federal de Educação Tecnológica tem sido uma mola propulsora na oferta de cursos Proeja. Nacionalmente, as experiências que se desenvolvem dentro da Rede Federal

têm apontado para uma diferença substancial no conjunto de ações políticas destinadas à EJA. A entrada dos jovens e adultos na Rede Federal, cursando Proeja, é um tensionamento na realidade dessas escolas, que atendiam quase em sua totalidade um perfil de aluno "ideal": sem descompasso idade-série, com família e sustento garantido pelos pais ou responsáveis e, na maioria dos casos, não dependendo do próprio trabalho para sustento de si e da casa em que vive.

O princípio de formação humana expressa nesse Documento é mais um ponto de tensão, pois não se filia ao mercado de trabalho e sim à concepção de um sujeito que se forma permanentemente.

> A formação que deveria ser integral e igualitária, norteada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica, possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesma. (BRASIL, 2006b, p. 27).

O Documento supera os objetivos reais dos que cimentaram a marca da suplência, que perdura até os dias de hoje, pouco enfrentadas nos marcos legais e no âmbito das escolas e dos espaços de gestão, elaboração e implementação de políticas públicas para a EJA. Traz, ainda, a compreensão da EJA como um campo em que se deve buscar o alcance das políticas de Estado (BRASIL, 2009).

O Proeja contempla reivindicações históricas da classe trabalhadora, rompendo parcialmente com as formas mistificadoras pelas quais essas reivindicações são apropriadas, subordinadas aos contornos do capital. Eis um recorte que aprofunda o desafio de conhecer: as perspectivas que o Proeja incursiona não são transparentes, se realizam na revelação de desafios localizados nos marcos de uma sociedade desigual. Neste sentido, a perspectiva anuncia o desafio. E a forma como os cursos de Proeja podem ser ofertados representa, ainda, um limite porque permite cursos concomitantes e também cursos subsequentes.

> A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, **prioritariamente,** na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado,* apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – *integrada*, *concomitante* e *subsequente* (Decreto nº 5.154/04). Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada,* que se traduz por um **currículo integrado**. (BRASIL, 2006b, p. 32, grifos do autor).

O curso subsequente acontece após a conclusão do ensino médio e possui a mesma certificação de um curso técnico de nível médio integrado. Quando o Proeja

acontece na forma subsequente, a integração entre EJA e EP efetivamente não acontece. Portanto, a integração entre EJA e EP é ainda fortuita, pois a indução existe, mas permanece a possibilidade de cursos que acontecem na contramão da integração.

Obstáculos para cumprir os convênios

Para compreendermos a trama dos desafios e perspectivas do Proeja em Goiás, dizemos, suscintamente, que suas ações são compreendidas por dois convênios: i) o de nº 006, de dezembro de 2005 e ii) o de nº 008, de dezembro de 2007, assinados entre o MEC e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Cada um desses convênios possui o seu processo, que compreende: i) abertura de edital por parte do MEC; ii) elaboração da proposta pela Seduc; iii) aprovação da proposta (com pedidos de adequações e ajustes); iv) liberação do recurso para a Seduc; iv) execução do recurso compreendendo o cumprimento das metas que estavam na proposta elaborada pela Seduc e aprovada pelo MEC; v) e, por fim, prestação de contas do recurso.

O primeiro convênio (de nº 006 de dezembro de 2005) se inicia quando a Setec/MEC envia um ofício circular, nº 73/2005, que trata do aporte de recursos para apoio à abertura de turmas Proeja nas redes estadual e municipal. A Seduc/GO aderiu ao Programa e encaminhou o projeto *Implantação do Proeja*, que previa a capacitação de professores, o material de consumo e os serviços de consultoria, acompanhado do projeto de aplicação de recursos, segundo o Processo nº 23000.022072/2005-26 (BRASIL, 2005b).

As duas mediações que compõem imediatamente a implementação dessa política em Goiás são: i) a *reforma administrativa* ocorrida no âmbito da Administração Pública do Estado (30 de maio de 2008), que transfere a Superintendência de Ensino Superior e Profissional (Suesp) da Seduc para a Sectec, provocando um distanciamento visível entre a equipe responsável pelo ensino geral e aquela responsável pelo ensino profissional, acrescentando-se a dificuldade de diálogo entre a Seduc e a Sectec para elaborar e executar uma proposta viável para o público da EJA; ii) o *atraso das licitações*, que adiou a execução dos recursos por parte da Seduc.

Em termos de recursos, a Seduc, como proponente, se comprometeu a contribuir com R$ 18.368,18 e o MEC/Setec, como concedente, com um total de R$ 165.313,76. Portanto, o Proeja em Goiás contou com um total de R$ 183.681,94. Este artigo se aprofundará sobre o convênio mais adiante. Passamos aos dados de pesquisa relativos ao segundo convênio: ele não contou com a abertura de turmas. O recurso foi liberado para a Secretaria de Educação, mas sua execução não aconteceu e, portanto, a Seduc esgotou o segundo convênio no âmbito das interdições, da não realização.

A previsão do recurso ficou no valor de R$ 191.444,00, sendo para a concedente R$ 174.040,00 e para a proponente R$ 17.404,00. Aconteceram três prorrogações desse

convênio, sendo que a primeira foi realizada por parte do MEC/Setec, porque houve atraso na liberação de recursos, e as duas posteriores a pedido da Seduc, tendo como justificativa: i) atraso nas licitações, e ii) a reforma administrativa, descrita anteriormente. Com as prorrogações, o convênio teve a sua prestação de contas adiada por mais de 21 meses.

O convênio contemplava um projeto de formação de professores a ser executado em parceria com a Universidade Federal de Goiás, e teria como eixo norteador o currículo integrado. Entretanto, os obstáculos para a efetivação da proposta interditaram a execução e, por isso, temos como escopo de análise os acontecimentos relativos ao primeiro convênio, que contemplou a abertura de turmas.

A escola à deriva[1] na implantação do Proeja em Goiás

As contradições na implantação e organização do trabalho pedagógico perpassaram arranjos no desenvolvimento do Proeja na escola: desde o curso de formação, construção do plano de curso e projeto pedagógico, à sua realização. Projeto pedagógico e plano de curso, uma demanda do Decreto nº 5.840 de 2006, que prevê para implantação do Proeja, § 4º: "os cursos e programas do Proeja deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais." (BRASIL, 2006a).

Para realizar o curso de formação continuada junto aos profissionais que atuariam no Proeja, a fim de que esses concebessem a proposta pedagógica e os planos de curso a serem implantados, a Seduc contratou, após licitação, o Instituto Brasileiro de Educação de Gestão Ambiental (Ibeg) e Alfa Eventos Ltda. Os encontros de formação realizaram-se no período de novembro/2008 a janeiro/2009, com carga horária presencial de 20 horas e previsão de 20 horas a distância, sendo convocados professores, coordenadores, diretores.

Ao contrário do informado pela Seduc ao MEC no Ofício nº 1.001 de 2009, que julgava ter sido significativa a participação dos profissionais "[...] considerando: - que o curso foi realizado em final de semana, [...], evitando-se tirar o professor da sala de aula e outras atividades obrigatórias decorrentes da sua função docente" (BRASIL, 2005b, p. 459-460), no polo de Goiânia[2], o curso ocorreu durante a semana e os professores tinham de se organizar, já que os critérios de participação no curso envolveram: o interesse em atuar no Proeja, não ter aula naquele dia ou conseguir se organizar com colegas, para que assumissem suas aulas, e ser efetivo.

Contudo, ainda que no processo de prestação de contas conste a convocação via ofício (BRASIL, 2005b), esta ação não se confirma com os entrevistados, que

informaram ter recebido as convocações em forma de comunicados, via email, e, quando vinham, em cima da hora.

Na avaliação dos professores que participaram do curso, a equipe que ministrou a capacitação não tinha formação e conhecimentos suficientes para prepará-los para atuarem no Proeja; as empresas não dialogaram entre si, chegando a Alfa Eventos a trabalhar o mesmo conteúdo que o Ibeg, utilizando-se inclusive de estagiários.

> [...] Foi um curso que não deu muita base, eles não trabalharam bem sobre o Proeja e não conheciam de EJA (Assessora 1, entrevista).
>
> A capacitação não atendeu. A 'E' ficou chateada porque a EP tem os termos próprios, que nem eram usados (Diretora 2, entrevista).
>
> Foi um curso muito rápido. Veio uma pessoa [...] falar sobre avaliação e entramos em conflito com o que passavam. A 'C' da Suesp questionou e tiveram de rever. [...] (Coordenador 1, entrevista).

As avaliações apontam o quanto o recurso público às vezes é mal utilizado, impedindo que se atinjam os objetivos programados. O recurso de capacitação recebido, com vistas à elaboração prévia do projeto pedagógico e plano de curso integrado único para o ensino médio, deveria ser um curso técnico, pois no Decreto nº 5.840/2006 e no Documento Base (2007) se prevê, para a certificação em nível médio, a formação técnica, subordinada ao título profissional, e o nível fundamental equivale à formação inicial e continuada (FIC).

Foram elaborados três planos de curso, a saber: a) *Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*; b) *Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação Jovens e Adultos*, FIC, ambos com a participação do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Goiânia (Ceja Universitário) e do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (Cepss); e c) *Plano de Curso Qualificação Profissional em Assistente Administrativo na Modalidade Concomitante ao Ensino Médio/Educação de Jovens e Adultos (Proeja)*, FIC, elaborado no nome do Cepss, sem a presença do Ceja, o qual foi encaminhado na prestação de contas junto ao MEC.

O primeiro plano de curso, concomitante, era um curso técnico, com carga horária de 2.400h, sendo 1.500h de educação geral, e 900h de EP, com uma justificativa de trabalho integrado e almejava a emancipação humana, articulando a formação geral e EP de qualidade. Mas, ao analisá-lo, observa-se que continha passagens com orientações fundamentadas na formação por competências voltadas para a empregabilidade, pautado em princípios neoliberais para a educação.

Este plano foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) para aprovação e retirado pela Seduc, que orientou ao Ceja Universitário e Cepss a elaboração de um plano de curso FIC, contrário ao previsto no Decreto nº 5.840 de

2006, e no Documento Base (2007), mas mantendo a perspectiva de integração e certificação única. Ele previa 1.200h para a educação básica e 210h na EP, a serem implementadas em três semestres. Este plano não foi executado, ainda que as escolas envolvidas considerassem que foi "o 2º plano de curso, o que foi realmente desenvolvido." (Coordenador Pedagógico 1, entrevista).

Na prestação de contas aparece um terceiro plano de curso, elaborado no nome do Cepss, sem o conhecimento dos professores, coordenadores e diretores das duas instituições, e contrário à orientação do Decreto nº 5.840/2006 e do Documento Base (BRASIL, 2006b): ele desmembra o trabalho da educação geral da educação profissional e explicita que o curso Proeja será oferecido pelo Cepss para os alunos do Ceja: "[...] os quais deverão ter matrículas distintas nas duas instituições" (BRASIL, 2005b, p. 775), com certificado por cada módulo da EP cursado, e a Seduc indica ao Ceja Universitário que volte a implementar sua base curricular, anterior ao Proeja. A análise detalhada dos três planos de curso encontra-se em textos em vias de publicação. A terceira proposta foi a efetivada, com alterações para menos na carga horária. Não se tratava, portanto, de um curso de Proeja, apenas os alunos do Ceja fariam cursos de qualificação profissional em outra instituição, concomitante ao curso do ensino médio. Cabe lembrar que no projeto da Seduc, apresentado ao MEC, um dos objetivos era "planejar e desenvolver conjuntamente com as escolas envolvidas a execução do plano de curso de forma integrada" (BRASIL, 2005b, p. 657) e estabelecia que o programa fosse implantado por meio de ações conjuntas, com PPP, matrícula e certificação únicos, para as unidades de EP e Cejas, o que não aparece na prestação de contas e tampouco foi o executado, contrariando o que fora pactuado. Na visão dos alunos e profissionais da escola:

> [...] foi uma expectativa frustrada, porque no princípio teve muita divulgação do projeto, teve várias reuniões com proposta boa, teve uma série de contratempos, [...] a gente ficou mais prejudicado foi com relação ao curso [...] como precisava ser, tinha uma carga horária que [...] acabou não executando (Aluno 9, entrevista).

> Quando iniciou o curso falaram que seria só em um ano e meio, mas foi modificando durante o curso, depois ficou com a mesma base curricular e passou a ser quatro semestres. Muitos alunos ficaram desestimulados, desistiram, queriam que fosse em um ano e meio. Acabou que antes era uma turma do Proeja, agora é tudo igual e não diferenciado. Iam para a sala do Proeja e isto fazia a diferença e o professor e a escola percebiam o Programa. Agora nem sabe distinguir os alunos (Vice Diretora 1, entrevista).

Goiás implementou o oposto do pactuado: no ensino médio a FIC; um currículo sem nenhuma articulação/integração com a EP (esta tida equivocadamente como Proeja); e mais uma vez o aligeiramento do processo educativo destinado à classe trabalhadora, na EJA, com formação de pouca complexidade e de "segunda classe", que rompe com a possibilidade que o Proeja apresenta de formação integral e crítica, de

emancipação humana, ontológica e *omnilateral*. Constatamos que, no primeiro e segundo semestres de 2009, ainda havia a tentativa de configuração de uma turma de Proeja no Ceja Universitário, mas, a partir de 2010, a turma foi diluída entre as demais. Trata-se de um plano de curso sonhado coletivamente, mas abortado no decorrer do caminho:

> Reunimos a gestão [...] do Ceja e Cepss e montamos a proposta. Mandamos para o CEE e a Seduc não assumiu e depois não a aprovaram e então voltamos à base curricular regular. Como a escola sozinha não tem autonomia de manter o projeto... E essa descontinuidade cria uma resistência nos professores, na escola, ao novo. No primeiro momento a matriz foi semelhante, com algumas alterações (carga horária a mais), o que para nós foi uma sorte, porque senão hoje teríamos problemas, pois como a secretaria abandonou, não teríamos como certificar. [...] as alterações viriam nos semestres subsequentes. (Ex-diretor 1, entrevista).

Para um curso que começa como "Técnico", com 2.400h, e passa a "Curso de qualificação em Assistente Administrativo", e cujos executores, em seis meses de desenvolvimento, sequer tinham uma definição quanto à aprovação de seu Plano de Curso junto ao CEE, deixando a escola assumir sozinha a responsabilidade e ônus de trabalhar com um Programa que estava sendo implantado, e, entre as secretarias Setec e Seduc, não se estabelecia um diálogo em prol dos alunos do Proeja, era de se esperar que isto se refletisse no andamento do curso e os sujeitos que vivenciaram a experiência viam-se sem rumo:

> [...] ainda disseram que a escola abriu o curso sem a autorização da Secretaria. Lá [no curso] foi falado que deveria implantar a partir de 2009/1. [...] E o Colégio, os alunos, os professores e a comunidade como fica a escola? [...] Nós não temos, enquanto escola, autonomia para isso. É um desrespeito aos professores, alunos, diretor, ao Cepss. [...] E acabaram ficando na briga Seduc e Sectec pelos recursos. (Ex-diretor, entrevista).

> [...] se for um curso técnico, precisa cumprir até o final e não ter essas idas e vindas de informação, o que desmotivou os alunos. A Secretaria de Educação negou o curso do Proeja aos alunos. (Prof. 3, entrevista).

> O Proeja foi um projeto meio assim no escuro. Tivemos problemas de falta de professor no início, faltou um pouco de interesse por parte do administrativo, [...] a turma foi formada aqui no colégio [...] e foi ficando no meio do caminho [...]. Aí [...] foi para o Cepss, nós tivemos problema com os professores lá, o pessoal foi transferido praqui, [...] ficamos um tempo sem ter aulas, ficamos com uns módulos que ficou prejudicado [...]! [...] falta de interesse, principalmente dos organizadores, [...] trocou o diretor do colégio e aí ficou ao léu. [...] o pessoal do Ceja, [...] depois que mudou para aqui eles não sabiam como que tava andando, aí foi acabando, dispersando. (Aluno 9, entrevista).

Mais uma vez, quem perde são os alunos da classe trabalhadora, os alunos da EJA, que tiveram seu direito a uma educação de qualidade cerceada. O Ceja é

jurisdicionado à Seduc e por ela deveria ser acompanhado, enquanto o Cepss, pela Sectec, e ainda cabia o acompanhamento da Setec/MEC. Eis os resultados que tivemos com a falta de vontade política e seriedade do poder público com o dinheiro público: dos 43 alunos matriculados, houve 41% de evasão, 23% de reprovação, 2% de transferidos, 27% concluíram o ensino médio e, destes, apenas três alunos (7%) nas disciplinas de EP, porém eles não receberão o certificado de curso técnico de Proeja, apenas por módulo de EP cursado.

Considerações finais

A disputa entre poder local e poder federal também representa um *lócus* privilegiado de investigação, pois são forças políticas distintas em curso de um mesmo palco contingente; caso um próximo estudo se apresente não poderá furtar-se de analisar os projetos de educação dos partidos políticos e a configuração das tensões entre governo estadual e federal, e, no caso de Goiás, das secretarias entre si, para clarear um pouco melhor as tensões que matizam a garantia do direito à educação nos marcos do Estado capitalista.

Assim, o problema do acesso substantivo à escola no Brasil ganha uma dimensão universal, em que, levado ao limite, a exclusão da escola e do acesso aos bens sociais é uma mediação do processo de desenvolvimento do capital, enquanto sistema universalmente dominante; e as formas de afirmação e negação dos sujeitos desenvolvem-se segundo a determinação fundamental de que não há como se estabelecer, no sociometabolismo do capital, soluções que não estejam demarcadas pelo contorno do sistema. É interessante, portanto, partilhar a seguinte conclusão deste trabalho: a realidade não concluiu esses embates, mas, sim, desenvolve em sua materialidade as novas e velhas formas enigmáticas de manutenção e superação dessa particularidade histórica.

No que tange ao Proeja na Rede Estadual de Goiás, consideramos que sua implantação revela um movimento de aprofundamento da fragmentação do trabalho no âmbito da Seduc e Sectec e traz à tona o aprofundamento da negação do direito aos alunos de EJA à educação, o que inclui a sua própria afirmação como necessidade histórica.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

1 Para os entrevistados, após o curso, a Seduc/GO e Sectec não acompanharam a implantação do Proeja.

2 Além de Goiânia, que pesquisamos *in lócus*, o projeto da Seduc/GO previa os polos de Anápolis, Ceres, Cidade de Goiás, Goiatuba, Piranhas (BRASIL, 2005b).

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso EM: 29 jul. 2008.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?/d5114 04.htm>. Acesso em: 20 jul. 2008.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Processo nº 23000.022072/2005-26. **Portal do MEC**, Brasília, 2005b.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Documento base Proeja/2006**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/doc_base_fev06>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação**. Documento base do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento base do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2. v. (Cadernos do Cárcere).

The PROEJA Project in Goiás secondary education
Program difficulties

ABSTRACT: By means of national decrees and action (funding, formation, research networks) for the nationwide implementation of the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the modality of Youth and Adult Education (PROEJA), the federal government has promoted its implementation in the different States. Goiás joined the program by implementing the PROEJA Project and receives federal funding, provides formation courses for the professionals, but does not assume responsibility for the groups set up, leaving the schools adrift. It denies the right of youth and adults to education.

Keywords: Vocational education. Youth and adult education. Secondary education. PROEJA.

Le Proeja dans l'enseignement secondaire dans le Goias
Les difficultés du programme

RESUME: Dans le contexte national, avec les décrets nationaux et les actions (financement, formation, réseaux de recherche) pour la mise en œuvre du Programme Nationale d'Intégration de l'Education Professionnelle à l'Education Basique dans le Mode d'Education des Jeunes et Adultes (Proeja), le gouvernement fédéral incite à l'implantation dans les états. L'Etat de Goiás adhère au programme, avec le projet Implantation du Proeja, il reçoit des ressources de l'Union, réalise le cours de formation des professionnels mais n'assume pas les classes crées, laissant l'école à la dérive. On nie aux élèves de l'EJA le droit à l'éducation.

Mots-clés: Education professionnelle. Education des jeunes et des adultes. Enseignement secondaire. Proeja.

El Proeja en la enseñanza media en Goiás
Las dificultades del programa

RESUMEN: Con los decretos nacionales y las acciones (financiamiento, formación, redes de investigación) para la implantación del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja), en ámbito nacional, el gobierno federal aconsejó su implantación en los estados. Goiás se acoge al programa con el proyecto *Implantación del Proeja*, recibe recursos de la Unión, realiza el curso de formación de los profesionales, pero no asume los grupos creados, dejando la escuela a la deriva. De esta forma se niega el derecho a la educación a los alumnos que podrían disfrutar del programa.

Palabras clave: Educación profesional. Educación de jóvenes y adultos. Enseñanza media. Proeja.

RESENHAS

Plano Nacional de Educação (2011-2020)
Avaliação e perspectivas

Luiz Fernandes Dourado (Org.). Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 344. ISBN 978-85-7274-326-6; 978-85-7526-537-6.

Responsáveis pela resenha:
José Celestino Lourenço*
Marta Regina Domingues**

Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas, organizado por Luiz Dourado, reúne artigos de diversos autores que participaram da avaliação do PNE 2001-2010 e da Conae/2010, a partir dos quais se debruçam sobre o PL nº 8.035/2010, enviado pelo MEC ao Congresso Nacional. O livro traz, ainda, um CD, com a avaliação do PNE 2001-2008, em três volumes.

Tomando como base a pesquisa *Avaliação do PNE 2001-2008*, cujo resultado identificou limites estruturais à gestão e financiamento, os autores adotam como eixo norteador a constituição de uma política educacional de Estado. Um PNE com esta característica enseja a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados (prevista na Constituição Federal de 1988) e a busca da organicidade orçamentária; ou seja, a superação dos principais obstáculos à garantia do direito à educação, mediante um plano nacional, compartilhado entre municípios, estados e governo federal.

Luiz Dourado, no artigo *Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas*, retoma a relação de disputa entre as concepções do caráter público ou privado, que configuram, na história da educação brasileira, distintas visões de planejamento e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais. Ao problematizar o PL nº 8.135, de 2010, sua análise reforça as posições da Conae, em 2010, enfatizando que é preciso avançar na composição e competências dos conselhos como espaço de participação, estudos e deliberação.

* Licenciado em Educação Física. Secretário Nacional de Formação (SNF) da Central Única dos Trabalhadores (CUT); dirigente estadual do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG). *E-mail*: <tino@cut.org.br>.

** Mestra em Educação. Assessora Pedagógica da SNF/CUT; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP. *E-mail*: <marta.snf@cut.org.br>.

No artigo *Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação*, C. Moreno Sampaio analisa o processo de desenvolvimento de indicadores educacionais nacionais, pelo Inep, em conjunto com o MEC. Esses indicadores permitiram a avaliação contextualizada dos progressos, obstáculos e desafios da materialização das metas do PNE 2001-2010. Para tornar mais efetiva avaliação, é fundamental articular os aportes financeiros previstos no PNE 2011-2020, superando desequilíbrios regionais, situações de vulnerabilidade social dos alunos e escolas, e tornando a gestão mais eficiente, com a participação dos professores e das famílias.

Em *A educação básica e o novo Plano Nacional de Educação,* Alfredo Gomes, Arlene Clímaco, Marcos Loureiro e Walderês Loureiro promovem breve contextualização da educação básica no Brasil, a partir da pressão por sua democratização, na década de 1980, e das alterações legais (Constituinte de 1988, ECA/1990, LDB/1996, EC 14/1996, as leis que instituíram o Fundef, o Fundeb, e a ampliação do ensino básico obrigatório etc), até os dias atuais. Avaliam a impossibilidade da configuração de um Sistema Nacional de Educação, pois a educação básica nunca estivera sob o encargo do poder central - objetivo e finalidade que se expressaram como eixo fundante da Conae (2010). No artigo, são apresentadas diretrizes e estratégias formuladas pela Conae, com análises organizadas em diagnósticos, desafios e metas do PNE em apreciação na Câmara Federal, de cada uma das etapas do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os autores constroem um olhar crítico sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a educação do campo, o provimento dos cargos de diretores escolares e a universalização do ensino infantil.

João Oliveira inicia o artigo *A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2010: avaliação e perspectivas,* apontando que a proposta para o PNE 2011-2020 contém apenas 20 metas, com suas estratégias, sendo que, destas, apenas três (de número 12, 13 e 14, somando 32 estratégias) tratam diretamente da educação superior, que ele analisa, tomando por base os indicadores e mudanças mais significativas da última década. Ele apresenta, de modo crítico, desafios e propostas em seis temáticas: expansão e democratização do acesso e permanência; gestão e autonomia; avaliação e qualidade; currículo e formação; pós-graduação; formação; pesquisa; C&T; e extensão. Oliveira aponta insuficiências e equívocos e questiona a falta de metas para o próximo decênio; a elevação da relação de estudantes por professor e seus impactos na pós-graduação e na pesquisa; e a ausência da ampliação dos recursos públicos para as metas e estratégias da educação superior.

No artigo *Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas*, Regina Gracindo enfatiza o grande contingente de pessoas analfabetas e das que não completaram a educação básica no país, fruto da enorme desigualdade econômica e social e das frágeis políticas educacionais brasileiras. A autora faz um diagnóstico fundamentado em indicadores de analfabetismo entre parcelas da população urbana

e rural, masculina e feminina, negra e branca e por faixa etária. Também avalia a evolução das matrículas na EJA, no ensino fundamental e médio, o percentual de alunos cuja formação é integrada à educação profissional e os impactos do crescente financiamento do Fundeb. A partir das diretrizes deliberadas na Conae(2010), analisa as metas e estratégias para EJA na proposta do governo para o novo PNE, que estaria adequado ao estabelecer as 20 metas que deverão inspirar os planos estaduais, distrital e municipais de educação, assim como os planos das instituições de ensino superior e os projetos políticos das escolas.

No artigo *A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas*, Luiz Dourado e Catarina Santos focalizam a EaD no Brasil na última década, relacionando-a, em primeiro lugar, com o PNE 2001-2010, quando a EaD teve 22 metas para a criação de mecanismos legais, credenciamento de instituições de ensino, sistemas de avaliação, disseminação da modalidade e expansão, e incremento na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Os autores fazem uma reflexão sobre as metas e a complexa realidade educacional e estrutural do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC), apontando que as mudanças tecnológicas aumentam as desvantagens e a exclusão dos grupos de baixa renda. O texto traz também uma análise sobre o desenvolvimento da EaD, em especial a partir dos anos 1990, e seus desdobramentos na LDB e na legislação que a tem regulamentado, na disputa entre um sistema público para EaD e os interesses e a participação da iniciativa privada. Ao constatar que o PL 8.035/2010 não contempla diagnóstico, diretrizes e metas para a EaD e as TICs, Dourado & Santos oferecem várias propostas, como a avaliação de instituições, cursos e programas por meio da EaD; a cooperação entre União, estados e municípios; a promoção de parcerias; e a formação dos profissionais da educação por meio da EaD.

Em *Educação tecnológica e formação profissional no contexto atual da PNE 2011-2010: avaliação e perspectivas*, Luciene Pires analisa a educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira, sob um referencial teórico *gramsciano*. A autora aponta a necessidade de que as políticas de EPT aprofundem e universalizem a integração entre ensino médio e educação profissional, para garantir aos jovens trabalhadores o direito à educação. Ao analisar a meta 11, a mais diretamente vinculada à formação do trabalhador, a autora avalia que ela não contempla a garantia de que a formação profissional técnica assegure formação integrada e acredita que a reprodução da oferta de EPT na modalidade concomitante é, também, uma forma de manter na lei e na prática a dualidade estrutural entre EM e EP, em sintonia com o recente advento do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec), com financiamento para a formação profissional nas instituições privadas e forte parceria com o Sistema "S".

Nilma Gomes, no artigo *O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas*, aborda a emergência de políticas educacionais, em especial a partir

de 2000, para atender demandas específicas de movimentos sociais de caráter identitário (educação do campo e quilombolas) e temáticas vinculadas às lutas sociais (relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual, meio ambiente, educação prisional etc.). Tais políticas, fruto da pressão social, alcançaram, durante a última década, visibilidade na política educacional. A autora revisita o PNE 2001-2010, identificando a superação da visão dicotômica entre políticas universais e ações afirmativas. Também analisa a evolução conceitual, legal e programática das modalidades, destacadamente a educação escolar indígena, a educação especial e a educação do campo, no primeiro PNE, para cotejar os limites e avanços na garantia do direito à diversidade.

No artigo *A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2010: avaliação e perspectivas*, de Márcia Aguiar, há o diagnóstico, as metas e desafios sobre formação e valorização dos profissionais da educação, desde a década de 1980 até o presente, articulando conceitos, políticas, programas e ações vinculados ao campo pedagógico, de um lado, à formação e valorização dos trabalhadores da educação, de outro, fruto da participação e pressão dos setores educacionais organizados. A autora analisa os resultados do PNE 2001-2010 e o contexto de seu desenvolvimento, apontando impactos legais, como a aprovação do Fundeb e do Piso Salarial Nacional dos profissionais do magistério e a aprovação dos princípios e diretrizes para os planos de carreira dos profissionais da educação básica. Aborda também as contribuições da Conae (2010) para a formulação do PNE 2011-2020, do qual analisa metas e estratégias, elencando um conjunto de propostas para seu aperfeiçoamento.

Luiz Dourado e Nelson Amaral, em *Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas*, partem de considerações sobre a aplicação de recursos na educação, das propostas elaboradas pela sociedade civil e da legislação, desde a Constituição Federal de 1988. Apontam os desafios atuais para a educação brasileira frente aos recursos necessários e à gestão, para garantir os princípios de direito à educação, inclusão e qualidade social, gestão democrática, avaliação emancipatória e reconhecimento e respeito à diversidade. Abordam, ainda, a avaliação do sistema educacional como estratégia e instrumento de gestão da descentralização e regulação das políticas educacionais; e cotejam as propostas aprovadas na Conae (2010), expondo as lacunas e insuficiências do PL 8.035/2010. Em seguida esmiúçam a gestão da educação em sua articulação com o financiamento, com propostas relevantes para a participação da sociedade civil e dos legisladores da Câmara Federal na aprovação do novo PNE.

O livro *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas* é um texto fundamental e memorável, que brinda os leitores com conceitos fundamentais, um robusto contexto histórico, econômico, social e legal, e análises fundamentadas e pertinentes, junto com propostas que demonstram o compromisso de cada um dos autores com uma educação do tamanho que o Brasil e o povo precisam e merecem.

Políticas públicas e educação
Regulação e conhecimento

Dalila Andrade Oliveira; Adriana Duarte (Orgs), 1ª reimp. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 288. ISBN 978-85-8054-012-3. (Coleção Edvcere, 9).

Responsável pela resenha:
Álvaro L. Moreira Hypolito*

Vivemos profundas mudanças na sociedade, nesta virada de século, que envolvem a ciência, o conhecimento, a economia, a política e o Estado. A ciência e o conhecimento estão cada vez mais imbricados com a produção, a economia e as políticas, de tal modo que o próprio Estado tem-se modificado profundamente, para se adequar e para efetivar as modificações. Não são alterações técnicas, mas inovações tecnológicas, que afetam e são afetadas pela reestruturação produtiva, pela expansão do mercado, e impulsionam uma globalização que transforma o cotidiano das populações pela intensa relação entre local e global. Isto exige outro Estado e novas formas de controle que afetem a subjetividade e produzam tecnologias com efetiva regulação social, política, econômica e científica, interferindo diretamente no conhecimento e submetendo-o a regras próprias do mercado.

O livro "Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento", apresenta uma discussão sobre educação como política pública reorganizada a partir de processos regulatórios, desencadeados pelo Estado, com essa nova configuração. Discute o conhecimento como mercadoria com grande valor agregado, como força produtiva mesmo, cujo papel é central para a economia e para os processos produtivos. Mostra, a partir dessa compreensão, como a educação pode desempenhar funções cruciais para a efetiva regulação pretendida pelo Estado.

Embora dividido em uma sequência de capítulos, segue uma lógica de organização que pode ser dividida em três partes distintas: a primeira, apresenta uma discussão mais teórica, para fundamentar os estudos sobre o papel das políticas educativas

* PhD em Educação. Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), junto ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado). *E-mail*: <alvaro.hypolito@gmail.com>.

no contexto de regulação; a segunda, constituída por capítulos que apresentam estudos sobre as políticas públicas e educação, em vários países e com focos mais específicos; e, por fim, a terceira parte, com textos sobre aspectos da educação brasileira.

O livro inicia com um capítulo de José Mauricio Domingues, que trata da modernidade e do conceito de reflexividade, discutindo, principalmente a partir de Giddens, uma interpretação da modernidade avançada, ou modernidade tardia, e a construção de uma subjetividade individual e coletiva, que afeta aqueles que vivem sob os efeitos dessa modernidade, pois, mesmo que "os aparatos burocráticos estatais e o capitalismo sigam inquestionados, outras esferas se fizeram muito mais maleáveis e contingentes, abertas e forçadas às decisões e construções individuais e coletivas." (p.16).

Maroy mostra essas esferas operando de forma mais objetiva, no capítulo sobre regulações pós-burocráticas dos sistemas de ensino na Europa. O autor debate os conceitos de regulação, regimes e modos, como modelos de governo. No contexto das políticas de regulação no campo educacional, podemos ver tendências importantes, tais como: uma certa transferência de atribuições, como forma de uma pseudoautonomia para os estabelecimentos escolares, via processos pendulares de centralização e descentralização; um crescimento da avaliação externa e em larga escala, tanto dos estabelecimentos quanto do sistema escolar; um incentivo à diversificação da oferta escolar – com uma variação do tipo de escola e ensino ofertado, e ao direito de escolha ou flexibilização da escolha pelos pais –, o que não é muito recorrente entre nós, mas está presente em alguns países latino-americanos; o aumento da regulação do controle sobre o trabalho de ensinar, tanto sobre o trabalho docente quanto sobre o currículo. Essas políticas, associadas com iniciativas de quase-mercado, estimulam a terceirização e a aquisição de "pacotes pedagógicos", diferentes daqueles que conhecíamos no período tecnicista, pois agora incluem não somente atividades de ensino e materiais, mas, sobretudo, formação continuada e supervisão do trabalho, assim como modelos de gestão escolar. As iniciativas de quase-mercado, muitas configuradas como expressão das parcerias público-privadas, estão se alastrando de forma incontrolável por muitos estados da federação, principalmente em municípios pequenos e médios.

Parte do suporte teórico-metodológico das políticas pode ser problematizado a partir do que Lessard desenvolve no seu capítulo *Pesquisa e Políticas Educativas*. Hoje, muitas delas buscam legitimação, ao se afirmarem como resultantes de teorias cientificamente comprovadas. As *best practices* ou, como ficaram melhor conhecidas entre nós, as políticas *baseadas em evidências* estão na base das formulações focadas em índices, avaliações, métodos de ensino, que se arrogam científicos. É uma intromissão economicista na formulação de políticas educativas que despreza qualquer abordagem interpretativa – muitas delas qualitativas, ideológicas e não baseadas em evidências de dados cientificamente apurados. Essa lógica tem invadido o campo educacional com políticas gerencialistas.

Por um outro viés, Dalila Oliveira discute as políticas públicas e a pesquisa acadêmica. Tem havido uma tensão constante no campo de estudos das políticas públicas e educação, pois estão sempre relacionadas com o poder político. A tensão é entre o conhecimento acadêmico (como aquele que não responde às soluções práticas da vida social) e as políticas governamentais (que precisam resolver problemas imediatos da sociedade). Isto é válido, em parte, quando se trata de um conhecimento crítico, pois o poder governamental, em geral, está do lado oposto, mas muitas políticas governamentais seguem produções acadêmicas, quando elas coincidem com a manutenção das regras de poder. O que é claro, por exemplo, na formulação do Estado segundo a lógica orientada por Bresser-Pereira, de transformação em organizações sociais, em instituições de quase-mercado e de parcerias público-privadas. Dalila discute essas relações, mostrando seus limites e possibilidades, tanto na aplicação de determinados conhecimentos, quanto na deturpação de outros, para atender interesses do Estado. Mostra que os dilemas envolvidos nessa relação estão imbricados com as políticas indutoras de regulação.

João Barroso discute o uso do conhecimento nas políticas, mostrando que tem havido uma passagem, baseada no conhecimento, para políticas baseadas em evidências, analisando suas consequências na regulação do trabalho docente. Retoma, Barroso, o debate sobre as *boas práticas* (*best practices*) e as *políticas baseadas em evidências*, demonstrando que essas modificações são determinantes para a regulação do trabalho docente, no controle sobre os modos de organização do seu trabalho e sobre as suas práticas.

O texto de Gian Ramos inicia a parte do livro que analisa políticas públicas em educação, de forma mais específica, em diferentes contextos. Neste caso, trata da educação, ciência e inovação no México. O trabalho é seguido pela análise das pós-graduações em ciências sociais, de Gentili e Saforcada, que discutem desigualdades regionais, competição e mercantilização do ensino na América Latina.

Adriana Duarte detém-se no tema das políticas educativas, regulação e trabalho docente, mostrando as tendências dos estudos, em uma discussão muito atual e importante. Savana, de forma similar, debate as políticas para o ensino médio e profissional e o trabalho docente, considerando as realidades brasileira e argentina. Indiretamente conectado a essas discussões, o texto de Carvalho debate o papel do Pisa, como sistema regulador das políticas, em diferentes contextos.

Por fim, os últimos três capítulos, respectivamente, de Marisa Duarte, Eliza Ferreira e Marcio Pochmann, e Lívia Vieira, apresentam discussões contextualizadas no Brasil, debatendo o sistema educacional, educação e juventude, e educação de zero a seis anos.

Com esses estudos muito atuais, este livro é imperativo para docentes, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, a fim de melhor compreender as políticas de regulação e suas implicações para o campo educacional.

RETRATOS DA
ESCOLA

DOCUMENTO

Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional

Em 29 de abril de 2011, o governo federal enviou ao Congresso Nacional, em regime de urgência, a proposta do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A primeira fase de tramitação da matéria encerrou-se em 31 de agosto, quando a Câmara dos Deputados aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei (PL) nº 1.209, de 2011, ao qual foram agregadas emendas, a exemplo da que estende as bolsas de estudos para estudantes de cursos técnicos profissionalizantes e sequenciais de formação específica, matriculados em instituições privadas de ensino profissional, com ou sem fins lucrativos (prevista no PL nº 1.288, de 2011), e a que condiciona a liberação das parcelas do seguro-desemprego à comprovação de frequência a curso de qualificação profissional (PL nº 1.343, de 2011). A proposta, agora, segue para a apreciação do Senado.

Para a CNTE e grande parte das entidades educacionais e de representantes de trabalhadores excluídas do debate oficial, na esfera de governo e na Câmara dos Deputados, a estrutura do Pronatec ameaça o conceito e os pressupostos da educação técnica profissional de nível médio, consolidados, sobretudo, pelo Decreto nº 5.154, de 2004, e pela Lei nº 11.741, de 2008, em consonância com o Fundo da Educação Básica (Fundeb) e a Emenda Constitucional (EC) nº 59, sob os seguintes aspectos:

1 – Não dimensiona o papel do Estado na oferta pública e gratuita de educação profissional técnica de nível médio

À luz da Constituição Federal (art. 208, I), o Poder Público é responsável pela oferta gratuita de ensino médio propedêutico e profissional, sobretudo na modalidade articulada, que se mostra a mais viável para transpor as barreiras que impedem a universalização das matrículas nesta etapa de ensino.

Hoje, somente a metade dos jovens entre 15 e 17 anos está matriculada no ensino médio, e a falta de atratividade da escola tem se mostrado a principal causa de evasão e distorção idade-série neste corte etário.

Isso leva a crer que o investimento público, no ensino médio profissional, cumpre papel relevante tanto para a universalização das matrículas como para proporcionar aos jovens – especialmente das camadas populares da cidade e do campo – a

oportunidade de obterem qualificação para ingresso no mundo do trabalho, como empregados ou empreendedores.

O déficit de mão de obra qualificada que o país atravessa – fruto do descaso de décadas com a formação de qualidade do trabalhador – não deve ser tratado ao estilo de uma operação "tapa-buraco" e sem o devido compromisso público. Se assim for, corre-se o risco de repetir desempenhos pífios e desperdiçar dinheiro público.

Caberia ao Pronatec, especialmente nos incisos I, II e VI do art. 4º do PL nº 1.209, de 2011, dimensionar os objetivos da EC nº 59, aliando-os à perspectiva de uma educação sólida, com metas previstas no Plano Nacional de Educação. E para que o Estado zele pelo direito à educação pública, gratuita, de qualidade e para todos(as), é preciso saber em quantas unidades será expandida a rede federal de educação profissional e tecnológica ao longo da década. Quanto de recursos da União será destinado à expansão das redes estaduais de educação profissional? Quantos estudantes terão acesso a essas redes públicas, até o fim do próximo PNE? E qual a matriz pedagógica da formação?

O não dimensionamento e a (re)orientação dessas questões-chaves, na proposta do Pronatec, tendem a conduzir a educação técnica e tecnológica a outras graves consequências, a exemplo das que se seguem neste documento.

2 – Flexibiliza o compromisso do Estado para com a oferta da educação técnica de nível médio e estimula a reserva de mercado educacional

O Pronatec – aprovado na Câmara – carrega consigo duas características, que colidem com o recente cenário de expansão do direito à educação básica (pública e gratuita) no Brasil. Ao mesmo tempo em que cria mercado para empresas educacionais, também prevê onerar o estudante que não teve acesso ao ensino básico de qualidade, direcionando-o para o ingresso no FIES-Técnico/Profissional (programa de financiamento estudantil do governo federal). Outro contrassenso refere-se à desoneração de impostos empresariais para cursos de qualificação profissional de mínima duração (160 horas), que não apresentam nenhuma perspectiva de atendimento dos requisitos de qualidade da educação (art. 205 e seguintes da Constituição).

Outra distorção do Pronatec consiste na instauração do Prouni-Técnico/Tecnológico, onde instituições privadas de ensino se credenciarão para ministrar cursos concomitantes ao ensino médio. Embora esta modalidade tenha previsão legal, não é o que se espera do Poder Público, que pode e deve ampliar, continuamente, os cursos integrados de ensino médio à formação técnico-profissional (LDB, art. 36-C, I).

Quanto à bolsa-formação trabalhador, mantendo-se a perspectiva de sua concessão às instituições privadas, deveria, ao menos, prever caráter emergencial e de

calibração temporal, a fim de que os benefícios à iniciativa privada cessem, no momento em que o poder público adequar sua oferta de matrículas à demanda social – com base nas metas do PNE.

3 – Contrapõe o recente acordo de expansão de matrículas gratuitas em âmbito do Sistema S

A proposta do Executivo (e da Câmara) tende a contradizer o acordo selado, em 2008, com os serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S), que previu a concessão de vagas gratuitas nessas instituições, até 2014, nas seguintes proporções: Senai e Senac: 2/3 de vagas gratuitas sobre o total das ofertadas; e Sesc e Sesi: 1/3 de vagas gratuitas.

Como o Pronatec prevê a possibilidade de essas entidades receberem recursos públicos, provenientes da bolsa-formação trabalhador (art. 4º, IV do PL nº 1.209, de 2011), o objetivo do acordo não deve se concretizar, podendo, ainda, as novas fontes federais sobrepor não apenas os custos com as vagas gratuitas, mas também significar acréscimo na receita líquida do Sistema S. Ou seja: a conta pode ficar pior que a troca de seis por meia dúzia, pois, ao que tudo indica, a concessão de bolsas visa compensar as perdas financeiras com as vagas gratuitas que o sistema terá de arcar, com mais peso, a partir de 2014.

Eximir essas instituições da assinatura de contrato para recebimento de novas verbas, via Pronatec (art. 6º do PL nº 1.209, de 2011), não parece algo salutar. Ao contrário: deveriam ser estabelecidos critérios para a aplicação dos cerca de R$ 11 bilhões arrecadados anualmente pelo Sistema S, que, somados às receitas de aplicações financeiras (questionáveis do ponto de vista legal), renderam mais de R$ 16 bilhões às entidades patronais, em 2010. Por consequência, a fiscalização desses recursos – que somam o dobro da complementação da União ao Fundeb – é outro tema sensível à deliberação do Congresso, haja vista a dificuldade dos órgãos de controle para executar plenamente a fiscalização dessas verbas públicas.

4 – Inibe a expansão de instituições públicas de formação técnica e tecnológica compromissadas com a formação cidadã

A CNTE, como a maioria das entidades educacionais, defende a aplicação de recursos públicos exclusivamente em escolas públicas. Isto porque, não obstante a Constituição Federal (art. 213, § 1º) prever a possibilidade de destinação desses recursos para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos,

e somente quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade de residência do educando, fato é que o mesmo texto da Carta Magna obriga o poder público a investir, prioritariamente, na expansão de sua rede, na localidade onde há déficit de vagas.

Mediante este desígnio, entendemos que o PL nº 1.288, de 2011, não deveria ter sido agregado ao Pronatec, uma vez que a educação básica já conta com obrigatoriedade gratuita na Constituição, independentemente de sua oferta na modalidade concomitante. No mesmo diapasão, a bolsa-formação estudante, prevista no art. 4º, § 1º do PL nº 1.209, de 2011, destinada às instituições do Sistema S e a entidades sem fins lucrativos (art. 8º do PL nº 1.209, de 2011), deve ser suprimida do projeto, durante a tramitação no Senado, levando-se, ainda, em consideração os argumentos do item 2 deste documento.

Assim, um dos caminhos promissores para equalizar a oferta pública de educação profissional técnica de nível médio, à luz da EC nº 59, pressupõe o aprofundamento do regime de colaboração entres os entes públicos, através de convênios para a construção e/ou adaptação das escolas públicas de nível médio-profissional e para a formação profissional de seus professores e funcionários. Outro mecanismo é incrementar, por meio da parcela de suplementação da União, o fator de distribuição per capita do Fundeb, visando à manutenção e ao desenvolvimento do ensino desta modalidade nas redes estaduais.

5 – Fomenta o reducionismo curricular da formação para o trabalho

Embora a educação profissional mantenha vínculo estreito com o mundo do trabalho, o Decreto nº 5.154, de 2004, e, posteriormente, a Lei nº 11.741, de 2008, trataram de conceber premissas a essa formação, para articulá-la às áreas da educação, do trabalho e da ciência e tecnologia, em cursos que privilegiassem itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões dos estudantes/trabalhadores para a vida produtiva e social.

Outro objetivo dessa nova concepção da educação profissional – que norteia a LDB – diz respeito à oferta preferencialmente integrada a cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do(a) trabalhador(a).

Tal como se apresenta o projeto do Pronatec, os eixos dos cursos passam, prioritariamente, pela qualificação profissional de curta duração e pela formação técnica-profissional concomitante ao ensino médio, desprezando, portanto, as premissas curriculares e o papel social da formação dos(as) trabalhadores(as), construídos nos últimos sete anos.

O reducionismo curricular atende aos interesses dos agentes produtivos (interessados apenas na qualificação operacional da mão de obra), os quais, para que seus objetivos sejam atingidos com segurança, optaram por direcionar a formação a cursos e instituições privadas, com currículos adstritos aos interesses corporativos.

Mesmo não alterando a LDB, a proposta original do Pronatec tende a abrir nova disputa conceitual sobre os horizontes da formação técnica-profissional de nível médio, o que é bastante temerário para a qualidade dessa modalidade de ensino. Para evitar esse retrocesso conceitual – conquistado a partir da interação da educação profissional com os objetivos da formação pedagógica –, caberia ao próprio governo, agora em parceria com o Senado, estabelecer parâmetros e prazos para a oferta da qualificação requerida pelo empresariado (de cunho emergencial), de modo a evitar que se confundam os objetivos da formação escolar técnica e tecnológica, recentemente construídos com os(as) trabalhadores(as) e as instituições formadoras.

É óbvio que a qualificação profissional (mesmo operacional), no afã da atualização, da inserção e da promoção do(a) trabalhador(a) no mundo do trabalho, acaba por atraí-lo a essa modalidade. Mas trata-se de benefício passageiro, sem raízes, e com oportunidades restritas. Diante dessas perspectivas, não convém ampliá-la, além do necessário, para atender, pontualmente, à demanda reprimida e necessária à manutenção do atual processo de crescimento econômico do país.

Em outra ação de governo, o Executivo deveria propor, no bojo do PNE, ações mais bem definidas – como as que se mostram no Pronatec –, a fim de promover a educação profissional sob os desígnios do art. 205 da Constituição, quais sejam: *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, conferindo maior robustez ao processo de desenvolvimento inclusivo e sustentável do Brasil.

6 – Condiciona o trabalhador, assistido por seguro-desemprego, a vínculo empregatício sem direito de escolha

Além de propor formas de financiamento público para a educação profissional e tecnológica, o Pronatec também altera as legislações do programa do seguro-desemprego e da seguridade social. E, reforçando a proposta do Executivo, o PL nº 1.343, de 2011, recepcionado em votação na Câmara, condiciona a liberação das parcelas do seguro-desemprego à comprovação de frequência a cursos de qualificação profissional.

Já o dispositivo que prevê o cancelamento de assistência ao trabalhador desempregado, em razão de recusa, por parte deste, de outro emprego condizente com sua qualificação e remuneração anterior (art. 14 do PL nº 1.209, de 2011), tolhe o direito

do(a) trabalhador(a) de avaliar as condições que envolvem a sua relação de emprego, o que é arbitrário e altamente questionável na seara trabalhista.

Em suma: além das questões conceituais, também pairam muitas incertezas, do ponto de vista jurídico, na proposta do Pronatec. Esperamos que o Senado, ao contrário do que fez a Câmara dos Deputados, promova amplo debate com os setores envolvidos nessa importante política pública, a fim de melhorar o projeto.

Brasília, 1º de setembro de 2011
Diretoria Executiva da CNTE

Normas de publicação

A revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE – Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações, sobretudo na educação básica. Os artigos encaminhados devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos – *Retratos da Escola* publica artigos, análises de experiências, políticas, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).

c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.

d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro**: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de Apresentação Tabular", publicadas pelo IBGE. *Quadros:* identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. As *ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais
Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicación

La revista RETRATOS DA ESCOLA (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, documentos y reseñas.

Proceso de Evaluación - Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

a) El título y subtítulo del artículo.

b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).

c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.

d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro**: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: deben ser enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las "Normas para la Presentación Tabular", publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales
Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Projeto Gráfico
Esta publicação foi elaborada em 26 x 19,5 cm, com mancha gráfica de 20,5 x 13 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 90g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa
Tiragem: 6.500 exemplares
Gráfica Brasil.
Agosto de 2011.

RETRATOS DA
ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA

Ilustração de capa
Escolha
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Recife, 2011

O propósito deste dossiê é contextualizar o ensino médio e a educação profissional. Seu conteúdo situa os marcos da produção acadêmica da área, os avanços legais, os limites e a necessidade de realização das políticas, programas e ações, das proposições e reflexões. O objetivo é contribuir para que se supere o dualismo estrutural neste nível/modalidade, a partir de uma concepção mais orgânica de formação, para garantir condições objetivas à sua obrigatoriedade e universalização. Trata-se de momento propício, pois o país acompanha a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) – PL nº 8.035, de 2010 – com 20 metas, 170 estratégias e 2.915 emendas, traduzindo, em especial, o esforço das entidades da área educacional pelo avanço de políticas que universalizem a educação básica para todos, com a garantia de qualidade social, e por sua organicidade, com o fortalecimento do pacto federativo, através da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. O PNE, hoje em discussão, precisa, portanto, descortinar novos horizontes para o ensino médio e a educação profissional.

Luiz Fernandes Dourado, Editor

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Filiada à CUT Brasil
CEA
Internacional da Educação