

ELIANA APARECIDA PIEDADE CAMARGO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NACIONAL E  
PAULISTA: A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIANA APARECIDA PIEDADE CAMARGO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NACIONAL E  
PAULISTA: A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo – UNICID sob orientação da Profa. Dra. Celia Maria Haas.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

Dedico este trabalho à minha família, que acreditou em meu sonho, apoiando-o incondicionalmente em todos os momentos, em particular meu esposo, Fernando, meus filhos, Ulisses, Bruno e Lívia, e minha mãe, Alzira, pela compreensão da ausência nas longas horas de estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelas oportunidades com que me presenteou e pela família carinhosa, os mestres dedicados e os amigos verdadeiros que pôs em meu caminho.

Ao concluir este estudo, o dever de gratidão exige uma palavra de reconhecimento

À Profa. Dra. Celia Maria Haas, de participar do mundo acadêmico, guiando-me com paciência de educadora vocacionada;

À Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque, pelo carinho e por apontar possibilidades para enriquecer este trabalho;

A Prof. Dra. Edileine Vieira Machado da Silva, pelo incentivo, vivacidade e espírito prático, com que sugeriu roteiros;

Ao Prof. Celso de Jesus Nicoletti, Dirigente Regional de Ensino, pela convicção de que a melhoria da qualidade de ensino, passa forçosamente pela pesquisa, o que torna meu sonho factível;

Ao Prof. Ricardo Dall' Antonia, pela atenção e paciência com que reviu os originais e lhes trouxe fluidez e correção;

Aos amigos de trabalho que estimularam e apoiaram esta caminhada, em especial à Rose Meire Cirillo Furlan, companheira de cada passo do trajeto, à Amadora Fraz Vilar Della Beta e à Ana Maria Cesário Moraes, generosas em abrir mão de horas de descanso para discutir leituras e corrigir textos e ao Raphael Aparecido de Souza que por diversas vezes se sobrecarregou de trabalho.

---

---

---

COMISSÃO JULGADORA

## RESUMO

O problema proposto para esta investigação foi conhecer a concepção de função social do Ensino Médio, presente nas Políticas Públicas de Educação nacionais e paulistas, e identificar possíveis fatores que interferem no cumprimento dessa função social. A metodologia qualitativa norteou este trabalho, para cuja base buscamos referenciais teóricos, documentais e legais. Investigamos também dados referentes ao SAEB, SARESP e ENEM, nacionais, paulistas e das escolas estaduais do município de Caieiras (SP), além de coletar informações sobre infra-estrutura e recursos humanos das escolas em estudo, tendo em vista levantar os indicadores que apontam para o cumprimento ou não da função social do Ensino Médio. Segundo a legislação vigente, consiste a função social do Ensino Médio em propiciar ao educando formação na cultura geral, desenvolvendo habilidades e competências que possibilitem o exercício de uma cidadania crítica e protagônica, a continuidade dos estudos e sua inserção no mundo do trabalho. A pesquisa apontou que a maioria das escolas estudadas tem cumprido parcialmente sua função social, destacando a infra-estrutura, os recursos humanos das escolas, a formação e qualificação dos professores e as condições socioeconômicas e culturais das comunidades entre os diversos fatores que interferem nos resultados. Analisar criteriosamente o resultado das avaliações externas pode servir de parâmetro para a elaboração de Políticas Públicas Educacionais, desde que reconhecidas as limitações destas e, principalmente, asseguradas às escolas condições de superação das dificuldades diagnosticadas.

Palavras-chave: ensino médio, políticas públicas, currículo.

## **ABSTRACT**

The proposition of this research is to understand in depth the concept of social function in secondary schools as they lie nowadays in the public policies for national and paulista education and to identify possible factors interfering with the fulfilment of such social function. Qualitative methodology directed our study, for which bases we made recourse to theoretical, documental and legal references. Likewise, data concerning SAEB, SARESP and ENEM – nationwide, statewide (São Paulo) and in the township of Caieiras (SP) – were researched, besides all information collected on the school infrastructure and human resources, the whole aiming at determining signposts pointing to the fulfilment or not of social function in secondary schools. According to the legislation in force, the social function of secondary schools consists of making it possible for students a solid ground of general culture while developing abilities and competences that favour the practice of a critical and active citizenship, the expected attendance at their courses and their absorption in the work market. The research showed that most of the schools surveyed are performing their social function partially and pointed out infrastructure, human resources, teaching staff qualification and socioeconomical and cultural standards of communities as the chief factors interfering with results. Careful analysis of the results of external evaluation may serve to draw the line in order to plan Public Educational Policies, provided that their limitations are considered and, above all, that schools are offered the suitable tools to overcome the difficult points that were identified.

Key words: secondary schools, public policies, curriculum of studies.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. A FUNÇÃO SOCIAL, AS DIRETRIZES CURRICULARES E A QUALIDADE EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	06
2. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA.....	22
2.1 - Da monarquia ao final da Primeira República .....	22
2.2 - Segunda República e Estado Novo (1930 a 1964).....	26
2.3 - A ditadura de 1964 até meados da década de 1980.....	36
3. A RETOMADA DA DEMOCRACIA BRASILEIRA A PARTIR DE 1984: UMA NOVA FUNÇÃO SOCIAL PARA O ENSINO MÉDIO.....	44
3.1. O percurso da educação até a publicação da nova LDBN .....	44
3.2. A educação a partir da LDBN nº. 9394/96.....	46
4. AVALIAÇÕES EXTERNAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	68
4.1 - SAEB.....	72
4.2 - ENEM.....	81
4.2.1- Resultados das Escolas Estaduais do município de Caieiras.....	84
4.3 - SARESP.....	87
4.3.1 – Resultados das Escolas Estaduais do Município de Caieiras - 2005.....	92
4.3.2 - Dados Complementares Relativos ao SARESP 2005 – Caieiras.....	96
5. A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO ENTRE A CONCEPÇÃO PRESENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUA CONCRETIZAÇÃO NAS UNIDADES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	107
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
7. REFERÊNCIAS.....	120

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se de uma inquietação vivenciada ao longo de vinte anos de percurso profissional como educadora no Ensino Médio da rede estadual paulista, após o que exerci funções de Assistente Técnico-Pedagógico da Área de Ciências Físicas e Biológicas, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino em relação à função social do Ensino Médio, sempre nas escolas estaduais do Estado de São Paulo.

A expectativa de melhor compreender a concepção da função social do Ensino Médio nas atuais Políticas Públicas e o papel da escola no cumprimento dessa função social gerou o problema de pesquisa de que é objeto este trabalho.

A pesquisa se justifica quando observamos o ritmo das alterações culturais, científicas e tecnológicas que o mundo vem sofrendo nessa mudança de século. Esses fatores influenciam a concepção da função social do Ensino Médio, nível de Ensino que passou por mudanças de foco no decorrer da história educacional brasileira, segundo a legislações e a política que prevaleceram em cada período, estabelecendo assim suas finalidades e aparentemente propiciando mudanças socioeconômicas, culturais e políticas no País.

Outro fator relevante da pesquisa está no descompasso observado entre o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o currículo que vem sendo praticado em boa parte das escolas estaduais de São Paulo, no Ensino Médio, segundo confirmam os resultados divulgados pelo MEC sobre o nível de aprendizagem dos educandos e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, identificamos traços marcantes da obra de Jacques Delors (1996, p. 19) *Educação: um tesouro a descobrir*. Ela valoriza organizações curriculares que propiciam o desenvolvimento dos quatro pilares da educação – aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer – como meio de contribuir com a construção do conhecimento ao longo da vida e de desenvolver habilidades e competências no educando que o permitam transpor os conhecimentos construídos para a sua atuação em sociedade. É

freqüente constatar que os currículos desenvolvidos nas escolas encontram-se descontextualizados em relação às necessidades educacionais do mundo atual, o que compromete o papel dessas instituições de ensino em relação ao cumprimento da função social do Ensino Médio.

Refletir e discutir sobre o currículo escolar é demanda presente nos sistemas de ensino estaduais e nas comunidades escolares para conseguir incorporar as diretrizes curriculares propostas pelas políticas públicas ao processo educacional do Ensino Médio.

Tais discussões possibilitam detectar as possíveis fragilidades e construir caminhos que levem a escola a exercer sua autonomia na elaboração do projeto político pedagógico, contemplando os saberes necessários aos educandos para o exercício de uma cidadania crítica, ética e participativa.

## O Problema em questão

Um longo caminho foi percorrido até encontrarmos o nosso problema de pesquisa, tantas eram as indagações em relação ao Ensino Médio e tamanha a nossa preocupação em delimitar, sem contudo restringir ou fragmentar o tema, de modo que nossas reflexões pudessem contribuir nas discussões dos educadores em relação ao cumprimento da função social do Ensino Médio.

Optamos então por buscar respostas para as questões abaixo, que passaram a nortear nossa pesquisa, pois contemplam uma análise teórica documental e legislativa e seu reflexo no cotidiano escolar.

1) Qual a concepção de função social do Ensino Médio, explicitada nas atuais Políticas Públicas de Educação nacionais e paulistas?

2) O Ensino Médio, nas escolas estaduais do município de Caieiras, atende à função social proposta nas políticas públicas de educação?

Almejando encontrar respostas aos questionamentos citados, estabelecemos os seguintes objetivos:

1. Investigar a concepção de função social do Ensino Médio nas políticas públicas nacionais e paulistas, presentes nas suas diretrizes curriculares;
2. Conhecer os resultados obtidos nas avaliações externas das escolas estaduais do município de Caieiras;
3. Verificar se essas escolas têm cumprido com sua função social, junto aos educandos do Ensino Médio, em consonância com a legislação vigente;
4. Apontar alguns fatores que contribuíram para os resultados alcançados nas avaliações externas;
5. Refletir sobre a adequação da implementação, nas escolas do município de Caieiras, SP, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e sobre o cumprimento de sua função social.

## A Metodologia

A metodologia adotada para esta pesquisa tem abordagem qualitativa, isto é, considera, segundo Silva e Menezes (2001), a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o ambiente como fonte para reunir dados com que o pesquisador interage.

Segundo Chizzotti (2006, p. 79), é de extrema relevância, na pesquisa qualitativa, a relação entre “o mundo real, o sujeito e o objeto de estudo” para interpretar dados e construir significados na produção de novos conhecimentos.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados, iniciamos uma busca de referenciais teóricos que contextualizem e fundamentem as discussões sobre a função social do Ensino Médio e suas diretrizes curriculares, presentes na legislação educacional brasileira.

Realizamos também uma análise documental e legislativa referente às políticas públicas educacionais brasileiras, no que tange ao Ensino Médio, destacando as mais relevantes do Estado de São Paulo.

Para verificar o alcance da implementação dessas políticas públicas educacionais, no âmbito do Estado de São Paulo, realizamos uma coleta de resultados das avaliações externas – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) – das escolas estaduais do município de Caieiras, sob a forma de estatística descritiva, que servirem de indicadores do possível cumprimento da função social do Ensino Médio.

A esses resultados acrescentamos informações coletadas nas unidades escolares selecionadas para esta pesquisa, relativas aos seus recursos físicos e humanos, contribuindo assim nas reflexões sobre fatores que possam interferir no processo ensino-aprendizagem.

Selecionamos duas das escolas estudadas – uma com aproveitamento acima da média da Diretoria de Ensino de Caieiras e outra um pouco abaixo dessa média – nas quais aprofundamos a coleta de dados de forma a reunir elementos que permitam ponderar sobre os diferentes níveis de aproveitamento dos educandos.

Para concluir, utilizamos esse conjunto de informações e dados, a que juntamos a análise documental e legislativa realizada, como referenciais para discutir a função social do Ensino Médio, apontada nas políticas públicas e sua concretização nas escolas estudadas.

## A Organização

No primeiro capítulo, discutimos a relação entre currículo, qualidade de ensino e função social do Ensino Médio e apresentamos a concepção de diversos autores sobre o tema em estudo e a que adotamos nesta pesquisa.

O segundo capítulo traz um histórico das mudanças ocorridas na educação brasileira em relação ao Ensino Médio, abarcando desde a monarquia (1800) até o declínio do período de ditadura no Brasil (1980).

O período da retomada da democracia brasileira – de 1984 até meados de 2007 – é tratado no terceiro capítulo, no qual uma discussão mais abrangente trata da LDBN nº. 9394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10172/2001.

O quarto capítulo analisa os resultados das avaliações externas e os dados coletados nas escolas selecionadas quanto a recursos humanos e infra-estrutura como fatores que contribuem para a implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio nas unidades escolares.

Estabelecemos co-relações entre os dados da escola e o nível de aproveitamento dos educandos nas avaliações externas e discutimos a importância desses resultados como indicadores de formulação de novas políticas públicas e do projeto pedagógico das escolas.

No último capítulo, discutimos o conjunto das pesquisas realizadas e procuramos compreender a concepção da função social do Ensino Médio presente nas políticas públicas nacionais e do Estado de São Paulo e como vem ocorrendo sua implementação nas escolas estaduais do município de Caieiras, apresentando possíveis fatores que interferem nessa implementação e, conseqüentemente, no cumprimento da função social do Ensino Médio.

## CAPÍTULO I

### A FUNÇÃO SOCIAL, AS DIRETRIZES CURRICULARES E A QUALIDADE EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO.

A expressão **função social** remete a diferentes significados, sendo necessário compreender cada termo.

Segundo Houaiss e Villar (2004, p.1403 e p. 2595), dentre as diferentes acepções de **função** e **social** constam:

- **Função** — [...] “obrigação a cumprir; papel a desempenhar pelo indivíduo ou por uma instituição”; [...].
- **Social** — “concernente à sociedade”; [...] “relativo à comunidade; ao conjunto dos cidadãos de um País”; [...] “conveniente à sociedade ou próprio dela”; [...] “o que pertence a todos, público, coletivo”; [...] “o que diz respeito ao bem-estar das massas”; [...].

O *Dicionário Michaelis* (1998, p. 998) define **função social** como “contribuição que um elemento cultural presta para a perpetuação de uma configuração sociocultural”.

O sentido de **função social do Ensino Médio** adotado neste trabalho refere-se ao compromisso do Estado em relação a uma oferta educacional que atenda aos interesses da sociedade, propiciando uma efetiva atuação cidadã.

Os conceitos de *cidadania* e *cidadão* sofreram mudanças ao longo da história da humanidade: na Grécia antiga, por exemplo, *cidadão* era o indivíduo que habitava uma cidade e *cidadania* referia-se ao direito dos *cidadãos* de participar das decisões políticas que regiam a sua cidade.

Atualmente, segundo o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1998, p. 403), [...] “*cidadania* é a qualidade ou estado do *cidadão*” e *cidadão* [...] é “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”.

A atuação *cidadã* a que nos referimos na pesquisa é de *cidadão* democrático, solidário, ético, que desenvolve relações harmoniosas e sustentáveis com o planeta, reconhecendo-se como parte integrante dele.

Para que esse exercício de *cidadania* seja alcançado, o educando depende de uma sociedade que garanta seus direitos sociais, entre os quais destaca-se a educação, que deve propiciar uma construção cultural que permita compreender e intervir no contexto socioeconômico e político local e mundial, para o que é imprescindível o domínio das diferentes linguagens e tecnologias.

**A concepção da função social do Ensino Médio presente nas atuais políticas públicas é aprofundar os conhecimentos do educando na formação geral e propiciar condições de discutir questões sociais, culturais, éticas, por meio de ações protagônicas, tornando-o capaz de construir seus conhecimentos ao longo da vida. Ela visa garantir a integração do educando na sociedade, como sujeito crítico e participativo, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho globalizado.**

O termo *protagônico* deriva da palavra *protagonista*, segundo Ferreira (1998, p. 1405), do grego “protagnistés, o principal *ator* ou *competidor*,” [...] “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento”.

O entendimento de protagonismo nesta pesquisa diz respeito ao educando capaz de entender e interagir com as situações apresentadas tanto no seu percurso escolar como em sua convivência social, propondo caminhos a percorrer, até atingir as metas almejadas.

Um aluno protagônico se contrapõe ao desenvolvimento de currículos tradicionais, cujos conteúdos e metodologias estão predeterminados pelo educador já que, como ator principal, expõe seu ponto de vista assim que a temática lhe é apresentada e debate com os demais participantes da aula, que espera-se também serem protagônicos, propondo ações e intervenções possíveis.

O Ensino Médio a partir da atual LDBN constitui a última etapa da Educação Básica e adquire nova identidade, mudando o foco educacional de “preparação para o



trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Lei 7044/82, art. 1º.), presente na década de 1980, de características predominantemente propedêuticas.

Essa nova identidade do Ensino Médio prima pela formação geral e passa seu enfoque educacional ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBN nº. 9394/96, art. 2º.).

A referida mudança de foco pretende superar a dualidade entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, pois a interpretação dada à “qualificação para o trabalho” que consta da LDBN nº. 9394/96 refere-se ao desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para compreender o mundo globalizado e integrem esse educando na sociedade produtiva mediante as diversas áreas do conhecimento e das tecnologias.

Para implantar essa concepção da função social do Ensino Médio, tornou-se necessário rever as diretrizes curriculares para esse nível de ensino. Dessa revisão resultou um documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação — Câmara de Educação Básica: o Parecer CNE/CEB nº. 15/98, denominado *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), que foi regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº. 03/98.

As discussões que tais diretrizes curriculares abarcam são essenciais para os educadores, colaborando na construção de novos paradigmas educacionais, permitindo à escola realinhar seu projeto educacional a fim de ofertar um ensino de qualidade e conseqüentemente cumprir com sua função social.

Compreendemos que existe forte ligação entre o currículo a desenvolver nas unidades escolares e a função social do Ensino Médio e, para evitar ambigüidades decorrentes dos diversos sentidos que envolvem o termo *currículo*, apresentamos o que houvermos por bem adotar.

Entendemos *currículo* como o resultado da intencionalidade humana que estabelece critérios de seleção dos conteúdos e dos valores a ensinar, abarcando aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e a interação do homem com o meio ambiente ou outros aspectos relevantes para determinada sociedade.

No sentido etimológico, *currículo* equivale a “movimento progressivo”(CUNHA, 2000).

Segundo Veiga-Neto (1997), o termo *currículo*, vinculado à educação, surge no final do século XVI na Universidade de Leiden, na Holanda, embora o primeiro registro seja o da Universidade de Glasgow, em 1663.

Tradicionalmente, utiliza-se *currículo* para referir-se a um grupo de disciplinas a ministrar em determinado período. Serve também para designar os programas ou planos de determinada matéria, série, disciplina ou do total delas para um ciclo inteiro ou mesmo para todos os ciclos.

Além disso, o termo assume sentido mais amplo para abranger as várias atividades educacionais, com seus conteúdos e metodologias a empregar, que proporcionem experiências de aprendizagem.

Veiga-Neto (1997, p. 94) destaca que as teorias curriculares são formadas por “um campo de conhecimentos que se vale da sociologia, da história, da pedagogia, da economia, da epistemologia, da lingüística”, que analisa e faz intervenções no conhecimento e na cultura que a escola desenvolve.

Afirma Sacristan (2000, p. 46) que, nas teorias curriculares tradicionais, o currículo se compõe de um “conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante”.

Segundo Apple (2005, p. 59), o currículo está em constante transformação, nunca é neutro, produto que é [...] “das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Para Silva (2003b, p. 23), o currículo é constituído pelo “conjunto de experiências que a escola oferece ao educando”, intencionais ou não, devendo ser resultado de uma elaboração coletiva, contemplando “os temas, seus juízos de valores e a forma como são transmitidos”.

Moreira e Silva (2005, p. 7) consideram que o currículo é “um artefato social e cultural”, construído dentro de determinado contexto social.

A *concepção curricular* presente que vige na legislação é fruto de um percurso histórico da educação brasileira e, para compreender esse caminho, resgatamos os aspectos mais significativos que exerceram influência sobre ela.

Segundo Veiga-Neto (1997) e Silva (2003a), já nos séculos XVII e XVIII, houve educadores favoráveis a currículos que levassem em consideração o ritmo e a forma de aprendizagem, visto que as crianças não aprendem como os adultos, carregados de experiências de vida, sendo necessário valorizar o aprendizado gradual, desenvolver a sua percepção sensorial e evitar a memorização.

Essas teorias educacionais dos séculos XVII e XVIII influenciaram a estrutura curricular do século XIX, acrescida de discussões sobre direitos à educação e princípios de liberdade.

No Brasil, por volta de 1890, o currículo educacional recebe influências das diretrizes curriculares em vigor na Europa, que estimulavam o desenvolvimento científico e novas metodologias de ensino, contrapondo-se às teorias curriculares tradicionais, mas mantendo seu caráter acadêmico e de preparação para o ingresso no Ensino Superior.

Segundo Silva (2003a, p. 12), no final do século XIX e início do XX, John Dewey introduz na área educacional americana princípios de aprendizagem que valorizam as áreas de interesse dos educandos e utilizam experiências significativas na construção do conhecimento.

Em 1918, John Bobbitt publica "*The curriculum*", livro cuja concepção curricular é de "racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos", que estimula utilizar métodos para padronizar o ensino visando a um resultado uniforme, seguindo o modelo fabril (SILVA, 2003a, p. 12).

O modelo de currículo citado no parágrafo anterior propõe que os jovens desenvolvam suas habilidades pela experimentação, tornando-se capazes de tomar decisões e resolver problemas.

Essa concepção curricular chega ao Brasil na década de 1920 e se une aos princípios da Escola Nova, oriundos da Europa, influenciando o currículo educacional, que agora se apresentava como instrumento de possível equalização social, dado que começava no País o processo de industrialização e se intensificava a urbanização nas cidades.

O eixo pedagógico da Escola Nova se desloca da transmissão do conhecimento intelectual para a construção do conhecimento de forma empírica, ficando implícita a necessidade de reestruturar as escolas em relação aos recursos físicos e humanos.

Segundo Mate (2002), a reestruturação da educação inicia-se nas capitais dos Estados, destacando-se São Paulo (SP) em 1920, Ceará (CE) em 1922 e o Distrito Federal (RJ) em 1927, e culmina na publicação do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932.

O *Manifesto dos Pioneiros* aborda diversas discussões educacionais, propõe uma organização curricular que respeite as fases do desenvolvimento humano e uma seleção de conteúdos e metodologias que contribua na formação geral, estimulando o desenvolvimento da solidariedade, do respeito às diferenças, da criatividade e da pesquisa, colaborando para formar a personalidade integral.

Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO, 1932, p. 6).

De meados da década de 1930 até aproximadamente o final da década de 1950, o currículo escolar passa por um processo de modernização, fundamentando-se na teoria taylorista — desenvolvida para as indústrias —, que visava aumentar a produtividade por meio da racionalização.

Para atingir esse objetivo, a referida teoria fragmenta os ofícios e amplia as especializações. Essa fragmentação do conhecimento desarticula a formação da identidade coletiva e expande o controle governamental sobre a população.

A organização curricular taylorista, com suas metas de elevar a produtividade e a qualidade, mantendo o menor custo, por meio da elaboração de normas, procedimentos e técnicas, levou à divisão e hierarquização do trabalho, forçando cada indivíduo a especializar-se em determinada técnica ou área de atuação.

Esse enfoque curricular ressalta a importância do planejamento, da escolha de metodologias, das avaliações e dos resultados. Seu reflexo pode ser percebido tanto na parte administrativa quanto na pedagógica, na qual o trabalho intelectual passa a obedecer a padrões rígidos e os currículos tornam-se mais especializados para atender às demandas do novo mercado de trabalho.

No segundo pós-guerra, fortalecem-se os movimentos em defesa dos direitos humanos, entre eles as discussões sobre os direitos das mulheres, das raças e etnias, da sexualidade e da diversidade religiosa, que exige dos currículos escolares que se tornem mais críticos.

O currículo educacional entre a década de 1950 e 1960 passa a receber contribuições da psicologia em relação ao processo ensino-aprendizagem, possibilitando elaborar currículos mais realistas e contemplar conteúdos e metodologias de ensino mais adequados às várias fases de desenvolvimento dos alunos.

Nesse período predominavam os ideais desenvolvimentistas, que defendiam a presença do capital estrangeiro na economia brasileira. Revela-se aqui a necessidade de alunos mais aptos e essa demanda é traduzida em objetivos educacionais, tornando os currículos escolares mais rígidos e padronizados.

A educação considerada de qualidade, nesse período, passa a ser aquela que oferece ao educando condições de desenvolver-se na área das ciências exatas e no uso das tecnologias.

Na LDBN nº. 4024/61, os currículos escolares tornam-se mais flexíveis, permitindo aos estabelecimentos de ensino fazer escolhas mais adequadas para atender às comunidades locais.

Como conseqüência dessa flexibilidade curricular, as classes média e alta passam a procurar as escolas particulares que conservam currículos acadêmicos.

Nesse início da década de 1960, Freire (1979, p. 61) defende a educação popular nas escolas públicas como instrumento de transformação social e afirma que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”.

Freire (1983, p. 66) contestava a pedagogia tradicional, que classificou como “concepção de educação bancária”, pelo qual o educando assume comportamento passivo, recebendo as informações e “arquivando-as” por meio da memorização, sem interagir com elas.

Segundo Freire (1983), esse tipo de educação transmite conhecimentos desconectados com a realidade da classe trabalhadora e acaba agindo como fator de exclusão social.

A concepção curricular proposta por esse autor é desenvolver uma educação interdisciplinar, com conteúdos contextualizados, por meio de metodologias problematizadoras, nas quais se estabeleça um diálogo entre educador e educando, culminando na construção do conhecimento.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu (FREIRE, 1983, p. 120).

Um fator relevante destacado pelo autor para o desenvolvimento dessa proposta curricular é o compromisso profissional do educador com a sociedade.

Na década de 1970, sob a influência da ditadura militar em que o País vivia, os currículos escolares sofreram alterações, mudando seu foco educacional do desenvolvimento da consciência crítica do educando para o da formação profissional, passando a predominar a teoria tecnicista.

Essa teoria foi embasada nos moldes de funcionamento das indústrias, com alto nível de hierarquização, padronização e disciplina, visando ao desenvolvimento econômico.

A metodologia tecnicista presente então nos currículos escolares privilegiava a transmissão de informações — promovendo os laboratórios escolares à condição de elementos motivadores da aprendizagem — a fim de desenvolver diversas habilidades práticas no educando.

Obedecendo aos padrões tecnicistas, surge a necessidade de que o processo educacional esteja em constante avaliação para redirecionar seus rumos, o que submete a qualidade educacional — a exemplo das empresas — à busca de padrões de qualidade.

As instituições educacionais e sua qualidade de ensino eram avaliadas por meio de relatórios, de resultados alcançados em avaliações internas e, para alguns projetos e/ou programas, por avaliações específicas, aplicadas nas escolas que os desenvolviam.

As discussões curriculares ganham novo ímpeto entre as décadas de 1970 e 1990 porque, segundo Moreira (1998), as teorias curriculares tradicionais, cujos

conteúdos e metodologias deveriam ser cumpridos, sem considerar as possíveis diferenças pessoais e comunitárias, já não atendiam aos anseios de democratização do ensino.

Para Moreira (1998), as teorias críticas curriculares tinham como princípios a liberdade e a democracia e os educadores passaram a agregar valores à escola e a seus conteúdos, entendendo-os como importante espaço de luta social e propondo que os currículos desenvolvessem a formação geral, dentro de uma concepção humanista e tecnológica, permitindo a adaptação dos educandos às transformações sociais, econômicas e tecnológicas mundiais. São quatro as fases em que se subdivide essa teoria crítica.

A primeira fase inicia-se em meados da década de 1970 e vai até o início da década de 1980, na qual se discutem a natureza social do currículo e o seu papel na manutenção das desigualdades sociais como aparelho ideológico do Estado. Predominam nessa primeira fase as teorias da Escola de Frankfurt, que levam em consideração as relações sociais, numa perspectiva de que as políticas são resultantes de uma relação de classes ou forças. Discute-se a presença nos currículos das dinâmicas sociais — classe, gênero e raça — visando despertar a consciência política dos educandos e questionar a hegemonia cultural reproduzida em diferentes sociedades.

Na segunda fase, o foco é verificar o papel do homem na produção ou reprodução cultural e “[expandir] seu quadro analítico, intensificando a preocupação com o papel do Estado na legitimação do capitalismo” (MOREIRA, 1998, p. 22).

Já a terceira fase discute o excesso de liberdade no currículo escolar e tem como foco as estratégias pedagógicas e o comprometimento do professor como agentes transformadores, estimulando a formação da cidadania ativa. Essa fase caracteriza-se por reforçar a importância de trabalhar as questões de gênero e de raça, contribuindo para desmistificar ideologias de grupos dominantes.

A quarta fase inicia-se no final da década de 1980 e início da década de 1990 e nela se discute a importância das relações sociais na construção de currículos para promover uma educação igualitária e transformadora, aí incluídos os estudos de

gênero, raça, culturas, relações do homem com o ambiente e da construção da identidade de instituições e dos sujeitos.

[...] desenvolver nos professores e estudantes a capacidade de analisar criticamente os interesses ideológicos e políticos subjacentes às mensagens vinculadas por meios de comunicação, com os quais interagem cotidianamente, bem como estimular a organização de experiências que propiciem o conhecimento da tecnologia de produção de variadas formas culturais e permitam, eventualmente, a própria produção autônoma de algumas dessas formas (MOREIRA, 1998, p. 27).

As teorias críticas apresentam duas vertentes: a primeira é a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a segunda a educação popular, defendida principalmente por Paulo Freire.

A diferença entre elas é que a crítico-social defende a idéia de que o educando deve-se apropriar dos conhecimentos das classes dominantes, como instrumento de luta contra as desigualdades sociais, e a educação popular embasa-se na construção do conhecimento das classes menos favorecidas, através da reflexão do seu cotidiano, como elo entre os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais locais e mundiais, buscando propostas de soluções para eles.

Para Silva (2003a, p.17), as teorias curriculares se subdividem em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e têm o seguinte foco:

Teorias Tradicionais– ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos;  
 Teorias Críticas– ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência;  
 Teorias Pós-Críticas– identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Na década de 1990, acentuam-se no País as características neoliberais na educação e, segundo Albuquerque (1997, p. 11), o neoliberalismo “tem por objetivo a manutenção de uma sociedade de classes” com o Estado a regular suas intervenções socioeconômicas e políticas pela lógica de mercado.

O Estado ao propor uma educação descentralizada e autônoma e estabelecer parâmetros curriculares que possam ser adaptados à realidade local, reduz seu papel



na educação e co-responsabiliza as instituições de ensino e a comunidade pelo sucesso ou fracasso educacional.

Não podendo negar a existência dessa ordem política, econômica e social do País, os educadores se embrenharam na discussão de questões de currículo e sua função social, em busca de um meio-termo que contemplasse a realidade de um mundo globalizado, mas sem atuar como reproduzidor das desigualdades sociais, o que culminou em contribuições às teorias curriculares críticas e pós-críticas.

Segundo Silva (2003a), essas teorias procuram incorporar no currículo o pensamento pós-moderno, que trata do distanciamento entre as práticas pedagógicas e os contextos sociais, e o pensamento pós-estruturalista, embasado nas teorias de Michel Foucault, que discute as relações entre poder, conhecimento e currículo.

O pós-modernismo questiona as ideologias do poder presentes nos currículos, numa relação de custo-benefício; centra o sujeito na razão, na racionalidade e na autonomia; valoriza a iniciativa, a descoberta, a criatividade e busca desenvolver a hibridação de culturas e gêneros, dentro do contexto local.

O pensamento pós-estruturalista critica o sujeito centrado e autônomo, tendo como foco a linguagem e a contextualização dos conhecimentos. Ele privilegia a noção de estrutura das linguagens e do discurso, estabelecendo uma relação entre poder e saber na qual um depende do outro, interferindo diretamente na formação sociocultural dos sujeitos.

A LDBN nº. 9394/96 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, apresentam características democráticas e descentralizadoras e contemplam aspectos das teorias curriculares críticas e pós-críticas. Nessas legislações, o currículo passa a ser considerado ponto central do Projeto Pedagógico das escolas, devendo contemplar as diferentes formas de aprendizagem e a diversidade metodológica.

Macedo (1997) destaca que, dentre a diversidade metodológica, os recursos tecnológicos são valiosos instrumentos que possibilitam desenvolver projetos pedagógicos inovadores.

O Projeto Pedagógico é importante fator para o cumprimento da função social do Ensino Médio e devido à diversidade de concepções existentes, destacaremos as consideradas por nós, como sendo de maior relevância.

*Projetar*, que vem de *projeto*, implica lançar para a frente, antecipar o futuro, e o conceito de *pedagógico* refere-se à forma de organizar os conhecimentos essenciais e buscar os caminhos mais adequados que propiciem o ensino-aprendizagem.

O Projeto Pedagógico também pode ser tratado por Projeto Político-Pedagógico, uma vez que sua natureza política não precisa estar necessariamente presente em seu nome: ela está na concepção de sociedade e cidadania.

Um projeto pedagógico é forçosamente um processo democrático, que demanda participação de toda a comunidade escolar, composta pelos profissionais da educação (gestores e professores), administrativos (secretário, agentes de organização escolar e merendeiras) e da comunidade local, em especial os alunos, pais e responsáveis.

Ele discute as concepções de sociedade e as relaciona com as características da escola, buscando estabelecer metas para desenvolver uma educação de qualidade.

Na sua elaboração, deve-se considerar os resultados alcançados e o currículo desenvolvido em anos anteriores, buscando estabelecer temas, projetos, tratamentos metodológicos, organização de espaços, materiais e formas de avaliação para atingir as metas e os objetivos estabelecidos pela comunidade escolar e pelos sistemas de ensino.

Em resumo, o Projeto Pedagógico é o instrumento de operacionalização da escola. Nele devem estar presentes a visão de homem, de mundo e de educação, significativas para cada comunidade, em consonância com a legislação vigente.

A elaboração do projeto pedagógico nas escolas ganha destaque a partir da LDBN nº. 9394/96, que propõe uma escola democrática e autônoma. Em períodos anteriores, as escolas tinham menor autonomia para elaborá-lo, vistos terem de obedecer a padrões mais rígidos impostos pela legislação, além da quase inexistência de garantia de espaços para essas discussões.

Atualmente, os espaços para discutir e elaborar o Projeto Pedagógico estão garantidos nas reuniões pedagógicas e nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A legislação é mais flexível, permitindo diversos arranjos curriculares, visando atender às características de cada comunidade, porém sua autonomia continua relativa, uma vez que está atrelada a legalidade de suas escolhas.

Outro fator em que esbarramos nessa autonomia para elaborar o projeto pedagógico são as questões de recursos humanos, físicos e financeiros para subsidiá-lo, fatores esses que podem inviabilizar o desenvolvimento de projetos realmente inovadores.

Segundo Albuquerque (1997, p. 5), as escolas que cumprem com sua função social são aquelas que “discutem sua identidade, razão de existir e melhor forma de ação para atingir seus objetivos: a aprendizagem do aluno”, ou seja, as que buscam num trabalho coletivo analisar sua realidade, localizá-la na global e elaborar um projeto pedagógico cujas diretrizes curriculares ampliem seu universo cultural, sem perder a identidade.

O cumprimento da função social do Ensino Médio pelas escolas e sistemas de ensino pode ser verificado pelo seu reflexo na sociedade e através de instrumentos de avaliações externas, cujos resultados — quando analisados com critério — contribuem para redirecionar os Projetos Pedagógicos das escolas e formular as políticas públicas que buscam atingir qualidade educacional e equidade social.

De acordo com Albuquerque (1997, p. 16), “equidade significa igualdade de oportunidade” tanto para o acesso à educação como para uma educação de qualidade.

Para essa autora, a qualidade educacional se relaciona à “oferta de um ensino que possibilite o crescimento humano, só possível quando faculta ao aluno apropriar-se de bens culturais e tornar-se capaz de produzir outros” (ALBUQUERQUE, 1997, p. 16).

As avaliações externas assumem importante papel no controle da qualidade educacional e seus parâmetros passam a ser internacionais, vinculando os resultados das avaliações externas à elaboração de novas políticas públicas, em consonância com tratados de que o País tornou-se signatário.

Segundo Dourado (2007, p. 14), a UNESCO estabelece como educação de qualidade aquela que corrobora com a busca da equidade social, construindo “experiências educativas na vida das pessoas e [contribuindo] para a promoção da igualdade de oportunidades”.

Já nos documentos educacionais do Banco Mundial, a concepção de qualidade educacional apresenta características neoliberais, destacando a importância de aferir “a

eficiência e a eficácia dos sistemas educativos” por meio das avaliações externas (DOURADO, 2007, p. 14).

Entram em cena as avaliações externas: o Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB, em 1990, e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo — SARESP, em 1992.

É incorporada na educação a filosofia da *qualidade total* que, segundo Drugg (1994), discute a importância das relações humanas e de um ambiente de trabalho propício como forma de sensibilizar e co-responsabilizar os educadores e gestores pela qualidade de ensino ofertada.

Qualidade Total se faz com pessoas, com pessoas mobilizadas e em consonância com os seus princípios éticos. Qualidade é universal e concorde com a natureza humana, pois nenhum homem, independentemente de raça, cor, credo religioso ou político, prescinde dela em sua existência. Qualidade total é, portanto, objetivo de vida, pertinente a toda a humanidade (DRUGG, 1994, p. 19).

Como forma de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, o Banco Mundial propõe financiar projetos educacionais que promovam a ampliação da oferta de vagas nas escolas, a formação continuada dos profissionais da educação e subsidiar a aquisição e manutenção de recursos pedagógicos que desenvolvam junto aos educandos, conhecimentos das diversas linguagens e uso das tecnologias.

O Banco indica que a melhoria da qualidade de educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros, textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica (DOURADO, 2007, p. 14).

A legislação vigente buscou contemplar as contribuições dessas organizações internacionais e nela a educação de qualidade é aquela que apresenta administração descentralizada, é democrática e autônoma, atende pedagogicamente aos pilares da educação estabelecidos pela UNESCO (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver), desenvolve habilidades e competências nos educandos, tornando-os capazes de continuar sua aprendizagem ao longo da vida e de inserir-se no mercado de trabalho.

Para Barreiros (2002), o Estado, ao estabelecer as matrizes e padrões mínimos de qualidade e utilizar as avaliações como sistema regulador do currículo escolar nacional, contrapõe-se aos princípios de autonomia da escola e de seus profissionais, garantidos pela LDBN nº. 9394/96, e acaba desconsiderando a heterogeneidade sociocultural nacional. Ressalta também o autor que os resultados podem assumir conotação classificatória e não diagnóstica.

Outro risco detectado por Barreiros (2002) é que os professores sintam-se compromissados em preparar os alunos para os exames, em detrimento de desenvolver um currículo que contribua com a construção e preservação da identidade e dos valores socioculturais locais.

Para Castro (1999, p. 36), os “standards ou padrões na educação”, estabelecidos por avaliações externas, são polêmicos em relação “à questão da equidade e do impacto sobre a aprendizagem”, podendo levar a dois tipos de entendimentos:

- o primeiro afirma que, devido às diferenças socioeconômicas e culturais existentes no País, cujas condições de ofertas educacionais são desiguais, quando aplicadas avaliações unificadas, podem levar a uma interpretação dos dados que apontem apenas os insucessos em relação ao padrão cultural esperado, contribuindo com o aumento da discriminação social e com a diminuição da diversidade cultural;
- o segundo, que defende a utilização de padrões educacionais nacionais, afirma que os resultados apontariam os principais problemas educacionais, inclusive aqueles relacionados às diferenças socioeconômicas e culturais, servindo como fonte de dados para que as políticas públicas educacionais proponham intervenções no processo, em busca da equidade social através da qualidade educacional.

Os educadores discutem os critérios utilizados na seleção de conteúdos para elaborar instrumentos e aferir resultados, porém é de consenso, entre a maioria dos acadêmicos, que elas trazem grandes contribuições ao País, bem como às Instituições de Ensino e à população, como parâmetro da qualidade educacional que vem sendo

oferecida, provocando reflexões sobre os avanços, as dificuldades e a busca de soluções dos problemas enfrentados.

A educação requer acompanhamento contínuo e avaliação periódica, tanto interna como externa, para identificar obstáculos, localizar avanços, reorientar prioridades e formas de atuação favoráveis à democratização e à qualidade do processo educativo (WEBER, 2000, p. 85).

Verificamos que os parâmetros da qualidade educacional, determinados na LDBN nº. 9394/96 e no atual Plano Nacional de Educação, não consideram o ponto de partida de cada comunidade escolar, porém unificam o ponto de chegada para comunidades com diferentes contextos sociais.

Se analisarmos os dados dessas avaliações externas deslocados do ponto de partida de cada comunidade escolar, provavelmente cometeremos injustiças ao afirmar que esta ou aquela escola não tem cumprido sua função social, mas compreendemos também que não é possível implementar políticas públicas curriculares sem avaliar seu impacto social.

Refletindo sobre as posições divergentes expostas por Moreira, Weber, Barreiros e Castro, consideramos que todo instrumento de avaliação traduz uma intencionalidade e a utilização dos seus resultados tanto pode servir para redirecionar as políticas educacionais para a equidade e qualidade educacional quanto para funcionar como instrumento regulador do currículo que vem sendo desenvolvido nas escolas e de sua intencionalidade.

Identificamos nesta pesquisa que a função social do Ensino Médio, o currículo e a qualidade de ensino estão interligados e que sofrem alterações de acordo com os períodos socioeconômicos, culturais e políticos em que o País se encontra. Assim, visando subsidiar nossas discussões sobre suas concepções na atual legislação, optamos por conhecer o seu percurso na história da educação brasileira.

## CAPÍTULO II

### ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA

#### 2.1 - Da Monarquia ao Final da Primeira República

A Constituição brasileira de 1824 foi a primeira referência legal encontrada a tratar da Educação. No seu capítulo III, “Da Família Imperial e sua Dotação”, faz referências à educação para a família real e ela determina que os mestres sejam escolhidos pelo Imperador e remunerados pelo Tesouro Nacional.

O art. 179 da Constituição de 1824, em seu inciso XXXII, garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e, no seu inciso XXXIII, estabelece que ela ocorra nos Colégios e Universidades, contemplando as Ciências, as Letras e as Artes.

A Assembléia Geral do Império decretou a Lei Geral Nacional em outubro de 1827, que promove em seu art. 1º. a criação de escolas primárias em todas as regiões populosas e em seu art. 6º. estipula conteúdos e métodos de ensino a serem desenvolvidos.

Após o término do período monárquico, a Constituição de 1824 foi alterada pela promulgação do Ato Adicional, Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1834, reservando à Corte a administração do Ensino Superior e delegando às Assembléias Legislativas Provinciais a organização do Ensino Básico.

Nesse período de adaptação entre o fim da era colonial e o início dos governos provinciais, a economia e o poder político eram instáveis, provocando descontinuidades administrativas, e, como consequência, somente em março de 1846, foi aprovada em Estado de São Paulo a Lei Geral nº. 34, propõe uma organização estrutural e curricular da instrução pública e amplia a oferta de vagas por meio da criação de escolas em

todas as cidades, vilas e povoados que tivessem uma demanda de estudantes, além de criar uma Escola Normal, na Capital da Província.

Com a promulgação da Lei nº. 29, de 16 de março de 1847, que regulamenta os Liceus Paulistas, o Ensino Secundário passa por uma reorganização curricular, acrescentando às matérias anteriormente ministradas para a formação nos ofícios, as disciplinas de gramática latina, língua francesa, filosofia, história, geografia, geometria e mecânica aplicada às artes, ampliando os conhecimentos na cultura geral.

Esse Ensino Secundário ministrado nos Liceus, ainda não se equiparava ao do Colégio Pedro II — conhecido como Ginásio Nacional —, criado em 1837, como a única instituição reconhecida pelo Governo Geral do Brasil que podia certificar a conclusão do Ensino Secundário sendo necessário prestar exames para o ingresso no Ensino Superior.

A Capital do Império promove avanços educacionais com a publicação do Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, ampliando as discussões sobre a organização das instituições de ensino e do currículo e propondo alterações na instrução primária, subdividindo-a em primária e secundária.

O Título I, capítulo único do Decreto 1.331/1854, intitulado *Inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares da instrução primária e secundária*, trata desde da autorização do funcionamento de escolas até da sua organização e acompanhamento, através de visitas do Inspetor-Geral e de relatórios, sobre o desenvolvimento das atividades relativas à instrução primária e secundária, vinculando essa última ao regimento do Colégio de Pedro II.

Segundo Seco, Ananias, Fonseca (2005) em São Paulo, em 1868, com a valorização da economia cafeeira, a urbanização das cidades e a necessidade de escolarização para essa nova estrutura econômica e social, foi promulgada a Lei nº. 54, propondo nova reforma educacional que vinculasse a importância da educação ao progresso do País e à construção de uma sociedade civilizada.

O Ensino sofre outra reforma proposta por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro da Instrução Pública, Correio e Telégrafos no Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890, por meio do Decreto do Governo Provisório da República nº. 510.



Romanelli (1999), afirma que a reforma de Benjamin Constant tinha o objetivo de fortalecer a cultura geral do País, norteada por princípios de liberdade, laicidade e oferta de escola primária gratuita.

O sentido do termo laicidade refere-se a proposição de uma educação com característica de neutralidade religiosa e laico é entendido como sinônimo de leigo.

Art. 62 – [...] V - o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário (DECRETO Nº. 510/1890).

A regulamentação dessa obrigatoriedade dos estabelecimentos públicos ofertarem um ensino leigo se efetivou no parágrafo 6º. do art. 72 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.

Essa reforma amplia o enfoque acadêmico dos currículos, valorizando as disciplinas científicas e buscando atender à demanda social das capitais, em relação à expansão comercial e industrial, e preparando o educando para o ingresso no Ensino Superior.

Em São Paulo, em 1890, foi promulgado o Decreto Estadual nº. 27/1890, que reorganizou a Escola Normal e criou a Escola-Modelo mantendo-as vinculadas e conforme Romanelli (1999), o currículo dessa nova instituição de ensino priorizava as práticas de ensino, visando à melhoria na formação profissional do magistério.

Em 24 de fevereiro de 1891, no governo do Marechal Floriano Peixoto, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que ressalta, no seu art. 35, a importância do Congresso Nacional em estimular o desenvolvimento das Letras, Artes e Ciências, respeitando os governos locais, em criar nos Estados Instituições de Ensino Secundário e responsabiliza o Distrito Federal prover a instrução secundária.

Art.35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:  
 [...] 2º. animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;  
 3º. criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;  
 4º. prover a instrução secundária no Distrito Federal (CF. 1891).

A educação paulista é reorganizada em 1892, passando a ser constituída por três graus de ensino: Primário, Secundário e Superior. O Ensino Primário é subdividido em duas etapas: a primeira, preliminar, e a segunda, complementar. Ocorre a criação dos Ginásios de Escolas Secundárias, tendo o primeiro Ginásio de Ensino Secundário Paulista sido instalado em 1892 e denominado Ginásio do Estado.

A criação de Grupos Escolares paulistas, instalados em áreas de concentração populacional, ocorreu somente em 1894, juntamente com alterações em relação a sua organização estrutural e pedagógica, que se caracterizam pela valorização do ensino seriado e utilização de novas metodologias.

Em 1901, Epitácio Pessoa equipara e uniformiza o Ensino Secundário ao Colégio Pedro II, quanto à sua organização e currículo, permitindo que as Escolas de Ensino Secundário certificassem seus alunos, possibilitando-lhes o ingresso no Ensino Superior.

Seco, Ananias, Fonseca (2005), apontam entre os fatores que dificultaram as mudanças educacionais até o final do século XIX, estão os interesses sociais de uma parcela da sociedade detentora de maiores recursos econômicos, que norteavam as políticas públicas.

A maioria dos Estados possuía apenas um Ginásio, na capital, que seguia o padrão do Colégio Pedro II. Essas vagas geralmente eram ocupadas pela elite social, dotada de maiores condições culturais para concorrer às vagas do Ensino Secundário, cujo currículo apresentava características propedêuticas, predominando a formação intelectual e o moralismo.

Na década de 1920, a queda econômica do setor agrícola, estimula a expansão do setor industrial, levando ao surgimento de novas ocupações e à um novo estilo de vida da população que migrou do campo para as cidades em busca de trabalho.

Nesse contexto, emergem problemas sociais e econômicos e a população reivindica acesso à educação como forma de se inserir no mercado de trabalho e ascender-se socialmente.

Para atender à demanda por educação, iniciam-se discussões sobre a reorganização do sistema de ensino, em relação as normatizações administrativas e pedagógicas, influenciadas por modelos europeus e americanos.

Para Romanelli (1999 p. 46), até o início da década de 1920 a função social do Ensino Secundário era de “fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política e da administração pública”, preparando os educando para o ingresso no Ensino Superior.

A partir das reformas educacionais ocorridas em diversos Estados brasileiros e da promovida por João Luiz Alves, em 1925 com o Decreto nº. 16782-A de 13/01/1925, **a função social do Ensino Secundário passa a ser a da oferta de um ensino que possibilitasse a inserção do educando na sociedade, no mercado de trabalho e sua ascensão social.**

Devido à cultura arraigada de educação propedêutica na classe dominante e à falta de vagas, a escola nesse período deixa de cumprir com sua função social e, como conseqüência, ocorrem novas manifestações populares na década de 1930.

## 2.2 - Segunda República e Estado Novo (1930 a 1964)

Na década de 1930, o Brasil sofre influências da crise econômica mundial de 1929 e o setor agrícola perde os subsídios governamentais, o que gera uma crise social e econômica, obrigando os investidores a empregar o seu capital na indústria, demandando mão-de-obra especializada.

O desenvolvimento econômico do País impõe um novo perfil profissional, com maior grau de escolarização especializada, exigindo a reestruturação da educação brasileira.

Em 1931, Francisco Luís da Silva Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, propõe uma reforma educacional cujo foco curricular é à educação como preparação para a integração na sociedade, considerando a sua estrutura e dinâmica, porém com características acadêmicas. Ela é resultado de um conjunto de decretos que organizam e uniformizam a educação secundária, em nível nacional, e promovem a criação de universidades brasileiras.

Dentre os decretos de Francisco Campos promulgados em 1932, destaca-se o Decreto 20.158, que trata do Ensino Comercial e da Profissão de Contador, correspondente ao atual nível de Ensino Profissionalizante de Grau Médio, e os Decretos 19.890 e 21.241, que organizam o Ensino Secundário, correspondendo ao atual Ensino Médio, equiparando as escolas que ofereciam essas modalidades de ensino, com o Colégio Pedro II, submetendo-as ao Sistema de Ensino Federal.

Nessa organização curricular, o Ensino Secundário foi dividido em Curso Fundamental de cinco anos, denominado Ginásial, e etapa complementar de dois anos, subdividida em Pré-Jurídico, Pré-Médico e Pré-Politécnico. É introduzida a seriação nos cursos, eliminando a necessidade de exames parcelados para concluir esse nível de ensino, possibilitando o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior.

Dando continuidade às reformas educacionais de Francisco Campos, vinte e seis educadores<sup>1</sup> se reúnem em 1932 e discutem a educação brasileira, assinando o documento redigido por Fernando de Azevedo, fruto dessas discussões, denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no qual reconhecem que o desenvolvimento econômico do País está atrelado ao desenvolvimento cultural e científico da sociedade, que vem ocorrendo, porém, sem articulação.

[...] se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (AZEVEDO, 1932, p. 01)

O Manifesto dos Pioneiros foi considerado um marco na educação brasileira, abrindo possibilidades para a educação intervir na organização de sua sociedade, pois tem como foco a formação integral do cidadão.

---

<sup>1</sup> Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armada Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

As diretrizes educacionais presentes no Manifesto dos Pioneiros, apontam para a necessidade de se realizar uma seleção de conteúdos que contribua na construção de cultura múltipla, por meio do estímulo da solidariedade, do respeito às diferenças, da criatividade e da pesquisa.

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de um grupo social, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer as necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (AZEVEDO, 1932, p. 12)

O documento discute a importância do uso de metodologias que resgatem o conhecimento do educando, ampliando-o por meio de ações interativas, contrapondo-se a pedagogia tradicional, que atendia aos interesses de uma minoria.

Mostrando a necessidade de determinar os fins da educação brasileira, o Manifesto destaca ainda que nela devam ser contemplados os aspectos filosóficos, sociais e científicos.

Toda a educação varia sempre em função de uma concepção da vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante, que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade (AZEVEDO, 1932, p. 4)

**Tendo como princípios a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação — a oferta de uma educação comum a ambos os sexos —, o Manifesto ressalta a importância da laicidade, afirmando que para uma escola unificada, importa trabalhar valores de dignidade, solidariedade e respeito que contribuam para a formação do educando, sem prender-se a nenhum tipo de religião, doutrina, seita ou crença. A importância dada à gratuidade e à obrigatoriedade da educação está relacionada com o princípio da equalização social, no qual os cidadãos têm direito à educação de qualidade que os leve a participar ativamente da sociedade.**

A obrigatoriedade dessa educação se estende até os 18 anos de idade e está vinculada à oferta de ensino gratuito, cabendo ao Estado tomar as providências que garantam tal direito aos cidadãos.

O referido Manifesto traz uma proposta de organização dos graus de ensino de acordo com as etapas do desenvolvimento humano e estabelece que o Ensino Secundário destina-se à faixa de 12 a 18 anos de idade, o que corresponde, atualmente, ao ciclo II do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação Profissionalizante de grau médio.

Os primeiros três anos do Ensino Secundário (de 12 a 14 anos) são destinados ao desenvolvimento da cultura geral e os demais (de 15 a 18 anos), foram subdivididos em seção intelectual e preferência manual.

A seção intelectual é composta por três ciclos: as Ciências Físicas e Matemáticas, as Ciências Químicas e Biológicas e as Humanidades Modernas. A de preferência manual também está dividida em três ciclos: um de formação profissional decorrente da extração de matéria-prima (agricultura, mineração e pesca), outro de formação na elaboração das matérias-primas (industrial e profissional) e o último de distribuição de produção (transporte, comunicação e comércio).

O *Manifesto dos Pioneiros* defende a descentralização da educação a fim de atender à proposta pedagógica específica de cada região e otimizar a aplicação de recursos.

Com a sua publicação ocorre uma mudança no enfoque curricular que passa a priorizar o desenvolvimento cognitivo, através da experimentação. Ele propõe que as escolas construam suas propostas pedagógicas, respeitando as especificidades da sua comunidade, apontando para a necessidade de adaptação dos prédios escolares e à seleção de professores com ampla cultura geral, que venham contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

Apesar de todos os esforços legislativos da reforma proposta pelo Manifesto dos Pioneiros, persistiu-se o dualismo entre o ensino oferecido para as camadas populares e para as elites, pois apenas um número reduzido de escolas pôde contar com a nova estrutura pedagógica, oferecendo assim poucas vagas, como conseqüência, a maioria das escolas conservou a proposta curricular apresentada pelo Decreto 21.241 de 1932, de caráter propedêutico, na última etapa do Ensino Secundário.

A partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e da Revolução de 1932, o governo reconhece a necessidade de vincular verbas para a educação, princípio que se garantirá na Constituição Federal de 1934.

Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo Único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (CF de 1934).

Francisco Campos, nomeado Ministro da Justiça pouco antes do golpe de Estado, foi encarregado pelo Presidente Getúlio Vargas, de elaborar a Constituição Federal de 1937 e, com a justificativa de buscar soluções para as dificuldades que o País vinha enfrentando, são propostos artigos que limitam a liberdade do povo brasileiro, dentre os quais destaco o inciso IX, art. 15, no qual fica sob a responsabilidade da União, traçar diretrizes educacionais, considerando a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude e o art. 122, determina que o direito de manifestação de pensamentos, sob qualquer forma, deve ser submetido à censura prescrita em lei.

Dispõe ainda essa Constituição, no art. 125, que a educação integral da prole é dever dos pais e, no art. 129, que a Nação, os Estados e Municípios deverão colaborar ou subsidiar os estudos, na falta de recursos da família, em instituições particulares em todos os seus graus, de acordo com suas aptidões e tendências vocacionais.

O segundo parágrafo do art. 129 determina que as indústrias e sindicatos criem escolas de aprendizes para operários e filhos de operários, sendo retribuídas com subsídios concedidos pelo poder público. Com relação ao Ensino Primário, é obrigatório para todos, mas gratuito somente para os que não dispuserem de recursos financeiros, como relata o seu art. 130.

Ao atribuir a responsabilidade pelo financiamento da educação à família, às indústrias, comércios e associações sindicais, o Governo desvincula-se da obrigatoriedade de aplicar uma parcela dos seus recursos financeiros na educação, que passa a ser interpretada como despesa.

A finalidade educacional expressa na Constituição Federal de 1937, era de formar a personalidade integral, desenvolver a consciência patriótica e humanista dos adolescentes e para tanto, as diretrizes pedagógicas, inserem nos currículos escolares disciplinas que desenvolvam trabalhos manuais e educação militar.

**Nesse período de ditadura, a função social proposta pelo Manifesto dos Pioneiros contrariava os interesses políticos e um conjunto de Leis Orgânicas são promulgadas, de 1942 a 1946, propondo reformas educacionais, com enfoque no desenvolvimento de ideais nacionalistas e na formação de mão-de-obra para as indústrias que se instalam no País.**

Segundo Haidar, Tanuri (1999), as Leis Orgânicas, legalizaram a dualidade do ensino e criaram ramos na educação, pois o Decreto-Lei nº. 4244/42, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, reestruturou-o em primeiro ciclo: grupo escolar e ginásio, podendo este último ser acadêmico, agrícola, industrial ou científico e o segundo ciclo, de nível colegial, com as modalidades normal, clássico e científico.

As Leis Orgânicas representaram a definição perfeita de uma estrutura estratificada de ensino pós-primário, no interior do qual era mantido o velho dualismo entre o ensino popular e de elites (HAIDAR, TANURI, 1999, p. 91).

As inúmeras regulamentações que organizaram o Ensino Secundário foram embasadas no modelo curricular utilizado na Itália nesse mesmo período, de caráter enciclopédico e formal, provocando um retrocesso na formação de cidadãos críticos e criativos. Permanece o sistema de provas e exames rígidos e persiste a característica preparatória para o Ensino Superior.

A determinação de currículos, unificados pelo governo federal, torna-se grande fator de exclusão social ao não considerar as diferenças culturais e vocacionais do País.

Nessa reforma mantiveram-se, no primeiro ciclo do grau secundário, as disciplinas do currículo anterior, que eram: Português, Francês, Latim, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Ciências, nas duas séries finais, e Canto Orfeônico, Educação Física, Economia Doméstica na terceira série.

Quanto à composição curricular do segundo ciclo, as disciplinas eram estabelecidas de forma a atender à especificação de cada curso.



Nesse período, surgiram as Escolas Técnicas, tendo o SENAI sido criado em 1942 e o SENAC em 1946, visando a preparar os jovens para atender aos anseios do País, que buscava industrializar-se, oferecendo igualdade social e educacional a todos os que desejassem se inscrever nos cursos oferecidos.

Com o fim da ditadura, que ocorreu em 1945, elabora-se uma Constituição Federal, promulgada em 1946, concebida dentro de princípios de liberdade e solidariedade humana, na qual se restabelece a educação como direito de todos, resgatando os ideais presentes no Manifesto dos Pioneiros de uma educação democrática e descentralizada.

São contraditórios ao princípio de educação como direito de todos, os incisos II, III e IV do art. 168, nos quais observamos que o Ensino Secundário não era prioridade do governo, que transfere parte da responsabilidade por esse grau de ensino às famílias e às empresas.

[...] II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. [...] (CF, art. 168, 1946).

A Constituição Federal de 1946 responsabiliza a União por elaborar as diretrizes educacionais, cujo projeto de lei foi para a Câmara Federal em 1948, mas só foi promulgado em 1961.

Durante as décadas de 1940 e 1950, continuaram em vigor as Leis Orgânicas, permanecendo o dualismo entre a educação para o povo, que se inicia no primário e tem continuidade nas poucas escolas profissionalizantes de grau médio, e a educação para as elites, que, no término da escola primária, encaminhavam-se para as escolas secundárias, cujo currículo preparava para o ingresso no Ensino Superior.

**Nesse período, a educação de qualidade é aquela que oferece condições ao educando para se desenvolver na área das ciências exatas e no uso das tecnologias, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico do País.**

Devido ao aumento da demanda em busca de matrículas no Ensino Secundário e à falta de oferta de vagas para este grau de ensino, aprovaram-se as Leis Federais nº. 1076/1950 e nº. 1821/1953, que tornaram possíveis as articulações entre o Ensino Secundário e o Profissional mediante aprovação em exames de complementação das disciplinas não cursadas.

A Lei Federal nº. 1076/1950, em seu art. 1º., regulamenta a matrícula de concluintes do primeiro ciclo profissionalizante no curso Clássico ou Científico para os alunos aprovados em exames específicos, realizados em estabelecimentos de Ensino Secundário reconhecidos ou equiparados, das disciplinas não cursadas.

Art. 1º. Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (Lei Federal nº. 1076/1950).

O seu art. 2º. permite a matrícula de alunos que tenham concluído cursos comerciais e técnicos de grau médio, desde que aprovados em exames vestibulares.

Art. 2º. Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acordo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos (Lei Federal nº. 1076/1950).

A Lei Federal nº. 1.821/1953 trata, no seu art. 1º., inciso II e parágrafo único, do direito de matrícula no curso clássico ou científico, mediante aprovação em exames das disciplinas não cursadas no curso ginasial.

Art.1º. Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos:  
[...] II – básico do ensino comercial, industrial ou agrícola;  
Parágrafo único. Nos casos dos itens II, III e IV, a matrícula dependerá da aprovação dos candidatos, mediante exame das disciplinas que bastem para completar o curso ginasial

O art. 2º. da Lei Federal equipara o direito à matrícula no ensino superior a alunos que concluíram cursos técnicos de duração mínima de três anos, em nível secundário, mediante aprovação em exames das disciplinas não cursadas e exames vestibulares.

Art. 2º. Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído: Parágrafo único. Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre do candidato, não habilitado no ciclo ginásial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário (Lei Federal nº. 1.821/1953).

Essa duas Leis Federais que articulavam o Ensino Secundário com o profissionalizante reforçaram a dualidade entre as duas modalidades de ensino, além de não solucionarem o problema da oferta de vagas para o Ensino Secundário, pois, como o currículo do Ensino Profissionalizante não priorizava disciplinas da formação geral, os educandos tinham de estudar sozinhos para prestar os exames das disciplinas não cursadas ou os vestibulares, continuando assim a preferir o Ensino Secundário regular.

No governo Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), predominaram os ideais desenvolvimentistas, os quais defendiam a presença do capital estrangeiro na economia brasileira e requeriam alunos mais aptos.

Os sistemas educacionais passam a valorizar a eficiência organizacional e a tecnologia educacional, ganhando novo ímpeto o controle dos resultados da aprendizagem.

A qualidade do ensino fica vinculada à formação do cidadão na cultural geral, capaz de desenvolver o pensamento lógico, crítico, científico e tecnológico, com a finalidade de contribuir na sua formação para o mercado de trabalho.

O Projeto da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº. 4024 começou a tramitar em 1948, foi amplamente discutido e, segundo Romanelli (1999 p. 179), gerou novo “Manifesto dos Educadores, que priorizava o aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático em assegurar o direito à escola pública para todos”. Para Romanelli (1999, p. 174), muitos foram os pontos polêmicos da discussão, tais como a

questão das verbas públicas para financiar a educação pública e particular, o ensino leigo e o descentralizado.

**A LDBN nº. 4024/61 foi promulgada num período político popular, no qual os educadores entendem a educação como fator que desencadeia o desenvolvimento econômico do País e possibilita a distribuição de renda de forma eqüitativa, à medida que dá acesso a essa educação às camadas populares, refletindo desse modo princípios de democracia, de liberdade e de solidariedade.**

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a- a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b- o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c- o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d- o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e- o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f- a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g- a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (LDBN nº. 4024/61).

Uma característica dessa lei é a sua flexibilidade, principalmente no que tange ao Ensino Secundário em relação à organização curricular e à articulação entre as modalidades de ensino regular e profissionalizante.

A LDBN nº. 4024/61 estabelece que a educação de grau médio destina-se à formação geral do adolescente, portanto, reúne o Ensino Secundário e o Ensino Profissional, que passa a ser denominado *Ensino Médio*.

O Ensino Médio foi subdividido em dois ciclos: o Ginásial, com duração de quatro anos, e o Colegial, com duração mínima de três anos, dependendo da especificidade do seu curso.

O art. 34 da LDB 4024/61 elimina a dualidade dentre o ensino regular e o profissionalizante, promovendo assim a equivalência entre essas modalidades de ensino para fins de acesso ao Ensino Superior.

Art. 34 O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (LDBN nº. 4024/61).

Conforme o art. 47 da LDBN nº. 4024/61 essa última etapa do Ensino Médio poderia ser industrial, agrícola, comercial e normal.

Nessa Lei, o enfoque curricular prioriza as ciências e tecnologias, buscando ampliar os conhecimentos dos educandos e estimular o desenvolvimento de pesquisas.

Propõe-se por ela aumentar a carga horária da área de ciências físicas e biológicas no Ensino Médio, oferecendo-a a partir da primeira série do ciclo ginasial.

Como medida descentralizadora, a LDBN nº. 4024/61 incumbe os Estados, por meio dos seus Conselhos Estaduais de Educação, cuja criação foi determinada pelo artigo 152 da Constituição Federal de 1934, a legislar sobre a complementação dessa carga horária de acordo com as características regionais, ampliando a autonomia pedagógica e a flexibilidade curricular.

O currículo mínimo era determinado pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, apresentando o curso Colegial, como disciplinas obrigatórias: Português, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia, visando preservar a unidade do sistema educacional do País.

No período posterior à promulgação de LDBN nº. 4024/61, poucas alterações ocorreram no Ensino Médio, pois, segundo Kuenzer (1997), a união do ensino regular com o profissionalizante não se legitima no projeto pedagógico das escolas, nos quais ora predominava o aspecto propedêutico, ora predominavam as disciplinas profissionalizantes, mantendo-se assim a dualidade do ensino.

Segundo Veiga-Neto (1997, p. 76), outro fator relevante em relação ao currículo escolar refere-se ao “movimento curricular cientificista”, com reflexos na referida LDBN, que propõe o agrupamento das disciplinas da área de ciências físicas e biológicas, para

um desenvolvimento interdisciplinar, mas o tratamento dado ao currículo era disciplinar, sendo ministradas por professores distintos e conteúdos diferenciados.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação, criado nesse ano, aprovou o Plano Nacional de Educação para um período de oito anos, cujas metas eram ampliar a escolarização da população nos três graus de ensino, mas, segundo Romanelli (1999, p. 186), “as metas foram alcançadas somente no ensino superior” e grande parte do insucesso em atingir as metas do Ensino Médio deveu-se ao alto índice de retenção na escola primária, levando a ruptura no processo de escolarização.

Essa Lei trouxe avanços, mas esbarrou nos poucos recursos financeiros destinados à educação, dificultando sua implementação, perpetuando assim no Ensino Médio, segundo ciclo (Colegial), características preparatórias para o ingresso no Ensino Superior.

### 2.3 – A Ditadura de 1964 até Meados da Década de 1980

Em 1964, inicia-se novo período de ditadura, que perdurou até 1984, com ênfase no crescimento econômico, nas reformas institucionais, incluindo a educacional, na qual o Ministério do Planejamento assume as incumbências do Conselho Federal de Educação.

**Esse novo regime político não é compatível com a proposta educacional da LDBN nº. 4024/61. O papel da escola se modifica, mudando o foco educacional da formação do cidadão para a formação do trabalhador, capaz de cumprir ordens, conhecedor das diferentes habilidades técnicas, apto a atender à demanda da economia internacionalizada, o que exigia criar novo Projeto Nacional de Educação.**

O processo educativo passa a ser reorganizado de forma a “[ tornar-se] mais objetivo e operacional, visando à racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2005, p. 12).

O modelo pedagógico americano, tecnicista, influencia a estrutura curricular brasileira, que passa a dar maior ênfase no planejamento centralizado e no controle do processo.

Para a implementação desse modelo educacional, o ministério da Educação elabora Parâmetros curriculares à serem seguidos escrupulosamente e determina a adoção de livros didáticos, que direcionam e uniformizam os conteúdos a ensinar.

O Governo Federal, buscando a reestruturação do País e a manutenção da ordem, publica Atos Institucionais que excluem a participação popular das decisões políticas e econômicas e aumenta o controle do Conselho de Segurança Nacional, impedindo os protestos sociais.

Em 1967, é promulgada uma nova Constituição, com características repressoras, apesar de anunciar em diversos artigos ter-se inspirado nos princípios de igualdade, liberdade e solidariedade.

Essa Constituição Federal afeta a educação quanto à diminuição da oferta educacional gratuita e à liberdade de expressão e ensino, que acabam provocando reivindicações tanto da população como dos educadores para reverter esse quadro.

No seu art. 8º., estabelece como competência da União a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 8º. - Compete à União:  
 [...] XVII - legislar sobre:  
 [...] q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos; (CF- 1967).

No parágrafo 2º. desse mesmo artigo, co-responsabiliza o Estado em legislar de forma supletiva sobre as diretrizes e bases da educação nacional e sobre as normas dos desportos, em consonância com as Leis Federais, como forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos.

O art. 168 ressalta os direitos à educação, as responsabilidades dos poderes públicos, determina princípios e normas que estabelecem a faixa etária do ensino obrigatório para todos e gratuito somente no nível primário. Trata, também, da concessão de bolsas de estudos para a continuidade dos estudos, no caso de

insuficiência de recursos financeiros.

Art. 168 - § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

[...] § 3º; [...] II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (CF, 1967).

Com relação à responsabilidade das empresas comerciais, industriais e agrícolas, o art. 170 da Constituição Federal de 1967 mantém o teor da Constituição Federal de 1946, na qual determina que elas devem oferecer o ensino primário gratuito e a ministrar de forma cooperativa a aprendizagem aos seus funcionários e filhos.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (CF, 1967).

O cumprimento desse artigo se deu parcialmente, por meio das escolas do SENAI e do SENAC, pois o número de vagas não era suficiente para atender a toda a demanda.

Nesse período, o principal objetivo do Governo era alinhar as políticas educacionais às exigências econômicas nacionais e internacionais, que necessitava de profissionais qualificados.

A educação passa a ser vista pela população menos abastada como meio de ascender econômica e socialmente.

Conforme Saviani (2004), o Governo Federal busca ajuda internacional para a educação e são estabelecidos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (MEC-USAID) que influenciam a reorganização da educação brasileira, preocupada em aumentar o número de matrículas oferecidas no ensino profissionalizante, para oferecer a demanda do mercado de trabalho.



Para Saviani (1996), essa reestruturação inicia-se em 1968, com a discussão de um grupo de educadores que buscam compreender os fatores que levavam os jovens a procurar ingressar no Ensino Superior. Esses estudos culminam no *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* e no *Relatório Meira Matos*, cuja conclusão apontou o currículo acadêmico do Ensino Médio como responsável por impingir aos jovens uma habilitação profissional, para o que sugerem a implantação gradativa do Ensino Médio Profissionalizante.

Esses relatórios embasaram a Lei nº. 5540/68 (Reforma Universitária) e a Lei nº. 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, mas Saviani (1996 p. 166), afirma que o Congresso Nacional tem a função de “preservar e aperfeiçoar” o texto original propondo emendas, que podem receber influências políticas, econômicas e culturais, resultando no texto a ser promulgado, que nem sempre expressa o espírito do texto inicial.

Importante é ressaltar que Saviani (1996 p.168), ao realizar a análise crítica das legislações em relação à organização escolar, afirma que existe a necessidade de “ultrapassar o texto e examinar o contexto”. [...] e que “A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra”.

Com a crise econômica da década de 1970, o País vê no desenvolvimento produtivo e tecnológico uma possível saída e, como conseqüência, a educação passa por nova reformulação curricular. Sua característica é vincular o sistema educacional ao sistema produtivo em desenvolvimento.

A Lei nº. 5692/71 visa atender às demandas governamentais de aumentar o número de técnicos de nível médio, reduzir a busca de vagas no Ensino Superior e acabar com o dualismo na educação entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Acadêmico.

Ela reestrutura o Ensino Primário e Médio, passando a chamar àquele de *Primeiro Grau*, com duração de oito anos, originado da fusão dos antigos Ensino Primário e Ginásial (primeiro ciclo do antigo Ensino Médio), conforme seus art. 1º. e 18.

Recebe a denominação de *Segundo Grau*, o antigo Colegial, que era o segundo ciclo do Ensino Médio, com duração de três ou quatro anos, dependendo da habilitação oferecida, conforme seus art. 1º. e 22.

**A finalidade dessa lei e, conseqüentemente, a função social do Segundo Grau passam a ser preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho.**

A referida lei instituiu de forma compulsória o ensino profissionalizante pelas habilitações inseridas no Segundo Grau, conforme seu art. 1º.

Art. 1º. - O ensino de 1º. e 2º. graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Lei nº. 5692/71).

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante no Segundo Grau implicou alterações curriculares para dar lugar às disciplinas profissionalizantes, acarretando prejuízos na formação geral do educando.

O parágrafo único do art. 2º. da Lei nº. 5692/71, que trata da organização curricular, estabelece que a organização didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino deve estar em consonância com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação e ser aprovada pelos Sistemas de Ensino, o que diminui a autonomia das escolas.

O Conselho Federal de Educação fixa por meio da Resolução nº. 08/71 a matriz curricular do núcleo comum, responsável pela formação geral, suprimindo as disciplinas Filosofia e Sociologia e fixa a carga horária mínima para o Segundo Grau em 2200 horas, com predominância da formação específica em relação à geral.

Segundo Saviani (2005, p. 14), o foco curricular da Lei nº. 5692/71 se desloca do “aprender a aprender”, proposto pela Lei nº. 4024/61, para o “aprender a fazer”, buscando a racionalização, a centralização e a formação profissional, por meio do desenvolvimento das habilidades técnicas.

A orientação tecnicista visa habilitar ou qualificar profissionalmente os educandos para a sua inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao planejamento que as escolas realizavam dentro de cada disciplina, passam a ter como diretrizes os guias curriculares elaborados pelos Conselhos de Educação, Federal e Estadual, buscando adequar os conteúdos, as

práticas pedagógicas e o uso da linguagem técnica, de forma a contribuir na especificidade de cada formação profissional.

As disciplinas da área das ciências naturais passam a desenvolver conteúdos específicos para atender às necessidades das disciplinas profissionalizantes, descaracterizando o currículo enciclopédico do Segundo Grau.

A compulsoriedade do ensino profissional nas escolas acabou por comprometer a qualidade educacional, pois as escolas não foram adaptadas para desenvolver as atividades profissionalizantes, nem contavam com número suficiente de professores habilitados para ministrar as disciplinas específicas de cada curso.

A referida qualidade educacional passa a vincular-se ao desenvolvimento das habilidades técnicas, privilegiando a formação profissional em detrimento da cultura geral, levando ao reducionismo e à fragmentação dos conteúdos, que privilegiam o conhecimento das técnicas e dos processos produtivos, diminuindo sua contribuição para o conhecimento global e dificultando o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da pesquisa.

A Lei nº. 5692/71 traz um modelo de ensino centralizador, que facilita ao Estado o controle das massas populares e mantém o País dependente da importação de tecnologia, atendendo aos interesses das políticas internacionais.

Os parâmetros da qualidade educacional passam a ser os internacionais, vinculando a elaboração de novas políticas públicas aos tratados de que o País tornou-se signatário, desaparecendo a relação entre o currículo e os problemas sociais brasileiros.

A maneira como o ensino profissionalizante foi implantado – sem as condições necessárias para o seu desenvolvimento, mesmo com as tentativas do Conselho Federal de Educação, que abriu um leque de cursos para as escolas optarem pelos mais adequados às suas comunidades, além da possibilidade articular-se com outras instituições que ofereciam disciplinas profissionalizantes – gerou desinteresse em boa parte dos jovens, que continuaram a buscar os cursos superiores.

O Conselho Federal de Educação publica o Parecer nº. 45/72, que estabelece uma lista habilitações já aprovadas e outras passíveis de aprovação e determina os conteúdos e cargas horárias mínimas exigidas para cada habilitação profissional na

educação do Segundo Grau, com predomínio da formação específica em relação à formação geral.

As escolas estaduais de São Paulo começam a enfrentar dificuldades em cumprir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus nº. 5692/71 e do Parecer CFE nº. 45/72, em relação à habilitação profissional.

Para amenizar a situação das escolas estaduais do Estado de São Paulo, foram celebrados convênios com o SENAI, em 1972, e com o SENAC, em 1973, cabendo à Secretaria Estadual de Educação oferecer a educação geral e ao SENAI e SENAC a formação específica e a prática profissional.

Tais convênios não foram suficientes para atender a toda a demanda e muitas escolas acabaram optando por habilitações profissionais constantes dos Pareceres do Conselho Federal de Educação nº. 45/72 e nº. 76/75 que não exigissem muitos recursos estruturais, tais como contabilidade, secretariado e magistério.

O Parecer CFE nº. 76/75 que abre a possibilidade de articulação entre a educação geral e a formação profissional, agregando recursos disponíveis nas comunidades, empresas e outras instituições que possam contribuir com essa formação profissional, deixando sob responsabilidade da escola a formação geral e propiciando embasamento para o educando se desenvolver na área da habilitações específicas.

A responsabilidade de buscar essas parcerias recai sobre as escolas, pouco ou nada habituadas a estabelecer tais articulações, além de nem sempre disporem de quantidade suficiente para atender à demanda.

De acordo com Romanelli (1999), como conseqüência dessa reforma educacional que agora oferta grande quantidade de cursos profissionalizantes no Segundo Grau, sem os investimentos necessários ou professores com formação adequada às disciplinas profissionalizantes, vê-se cair a qualidade do ensino, pois a escola já não oferecia uma sólida formação geral e nem tampouco habilitava satisfatoriamente ao exercício das profissões, praticamente impingindo aos educandos o caminho do Ensino Superior.

Devido às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, segundo Silva (2004, p. 178), grupos de educadores descontentes com a imposição da

profissionalização no Segundo Grau aliaram-se e “iniciaram luta aberta pela revogação da obrigatoriedade da profissionalização”.

Esse movimento dos educadores resulta na publicação da Lei Federal nº. 7044 de 18 de outubro de 1982, que altera a Lei nº. 5692/71, cujos objetivos, constantes no art. 1º., são proporcionar embasamento para o educando desenvolver suas potencialidades, prepará-lo para o trabalho e exercício da cidadania.

**Com a revogação da obrigatoriedade em ofertar de ensino profissionalizante no Segundo Grau, com a Lei nº. 7044/82, a concepção da função social do Ensino Médio passa a ser a de propiciar ao educando conhecimentos para a sua inserção no mundo produtivo e atuar como cidadão consciente.**

Conforme o seu art. 4º. desaparece o caráter compulsório da profissionalização no Segundo Grau e se propicia uma reestruturação curricular. O núcleo comum é estabelecido pelo Conselho Federal de Educação e a parte diversificada, cuja determinação é de responsabilidade dos sistemas/instituições de ensino, faculta reinserir nos currículos escolares as disciplinas de filosofia e sociologia, ampliando as possibilidades de discussões e reflexões dos educandos sobre o papel do homem na sociedade em que vive e suas relações com o mundo globalizado.

Art. 4º. - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

[...] § 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.  
[...] (Lei nº. 7044/82)

Retorna o dualismo educacional entre o ensino de Segundo Grau regular, que volta a desenvolver um currículo acadêmico visando à formação geral para o ingresso no Ensino Superior, e o ensino Profissionalizante, com a mesma carga horária do ensino regular, (2.200 horas), a ser subdivididas entre formação geral e profissional, embora os currículos acabem priorizando as disciplinas específicas de cada habilitação profissional.

Mantidas a carga horária total do curso e a formação geral nas duas modalidades de ensino, fica garantida sua equivalência para o ingresso do educando no Ensino Superior.

Com o fim do período político repressivo, na década de 1980, as diretrizes curriculares nacionais entram novamente na pauta de discussão dos educadores, que ressaltam a importância do papel político da educação na melhoria da qualidade do ensino e o resultado dessas reflexões acabam por contribuir na elaboração de artigos relativos à educação, da Constituição Federal de 1988.

## **CAPÍTULO III**

### **A RETOMADA DA DEMOCRACIA BRASILEIRA A PARTIR DE 1984: UMA NOVA FUNÇÃO SOCIAL PARA O ENSINO MÉDIO**

#### **3.1. O Percurso da Educação até a Publicação da Nova LDBN**

Com o fim da ditadura militar, em 1984, o País enfrenta nova crise financeira, consequência da expansão capitalista que ocorre na economia globalizada.

Segundo Minto (2005), no Brasil ocorre a predominância da lógica de mercado em todos os setores sociais, prevalecendo o individualismo, a eficiência, a eficácia e a produtividade com o menor custo, o que o obriga a rever suas políticas públicas educacionais.

Grupos de defensores de uma escola pública democrática e de qualidade para todos, voltam a se organizar e passam a contar com a contribuição e apoio de Sindicatos e Associações. Surgem diversas entidades e instituições, entre as quais destaque a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional dos docentes de Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Um dos pontos centrais das discussões era a concepção curricular da década de 1980, que Segundo Lopes e Macedo (2002 p. 13), apresentava um “viés funcionalista”, que contava com o apoio financeiro do governo norte-americano para o desenvolvimento de projetos educacionais. Os educadores passam então a defender teorias curriculares críticas para a educação.

Em 1986, Goiânia sedia a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema – “Educação e a Constituinte” – termina por gerar um documento com as propostas dos educadores para subsidiar a elaboração da Constituição Federal.

Ocorre em Brasília, em 1987, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, conta com a participação de quinze entidades – ANDES, ANPED, ANDE, ANPAE, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE –, acabando por resultar em contribuições para a Constituição Federal de 1988.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, muda o conceito de escola racional e burocrática para autônoma e democrática, estabelecendo uma organização entre a União, Estados, Municípios e o setor privado, num sistema de cooperação e suplementação, funcionando de forma integrada e articulada; determina que todos os entes federativos elaborem suas Constituições e que os Municípios suas Leis Orgânicas, contemplando a Educação, de acordo com as características regionais.

No seu art. 205, aponta como dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, preparar os educandos para o exercício da cidadania e qualifica-los para o trabalho.

O art. 214, por sua vez, determina que se estabeleça o Plano Nacional de Educação, propiciando a articulação dos diversos níveis de ensino e integrando-os ao poder público, o que conduzirá à: “IV – formação para o trabalho” (C. F. 1988).

Em vista da defasagem da legislação educacional perante o novo contexto socioeconômico e político do País, iniciam-se amplas discussões para aprovar uma nova LDBN que contemple os anseios democráticos e equalizadores da sociedade.

O Projeto de Lei das novas Diretrizes e Bases Nacionais tramitou no Congresso Nacional por oito anos. Ele procurou contemplar concepções das teorias curriculares críticas e pós-críticas que se adequassem à cultura global e local, criando condições para oferecer um ensino de qualidade.

Diversas emendas foram propostas, inclusive um novo Projeto de Lei, resultado de ampla discussão com inúmeras entidades de ensino e sindicatos, advindas principalmente no Fórum em Defesa da Escola Pública e de audiências públicas ocorridas em 1989 e em 1990.

Na década de 1990, o País enfrenta novas crises econômicas e, para garantir o seu crescimento, assume compromissos com o capitalismo internacional, pelos quais credores estrangeiros, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial



(BM), passam a fiscalizar e a participar da formulação de políticas públicas, buscando controlar o pagamento das dívidas do País. A principal meta do Estado fixa-se na redução de gastos públicos, com efeito direto nas políticas sociais, e a educação é a primeira a sentir as conseqüências.

A partir de 1990 o Governo Federal implanta um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que correspondia ao Ensino Fundamental, com enfoque na “qualidade, eficiência e equidade” (CASTRO, 1999, p. 7), buscando subsidiar a formulação de políticas educacionais nacionais e verificar se o ensino oferecido nas escolas brasileiras estava dentro dos padrões mínimos de qualidade.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação implantou, a partir de 1992, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, como política de avaliação externa de sua rede educacional.

Devido ao baixo desempenho educacional do Brasil quando comparado a outros países, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, começaram a colaborar nessas discussões e destacaram a importância de realizar reformas educacionais.

Segundo Cunha (2002), para realizar a reforma educacional, o Brasil buscou financiamentos em instituições internacionais e procurou adequar as suas políticas educacionais às diretrizes propostas pela UNESCO, UNICEF, PNUD, FMI e pelo BM, elaboradas numa relação custo - benefício e produtividade.

[...] em questão de política educacional, num país do tamanho e da complexidade do Brasil, as decisões raramente correspondem com a exatidão ao que pretendem os protagonistas nela envolvidos. É preciso evitar a suposição de que toda e qualquer política provém tal e qual do projeto de um grupo de interesse, que se beneficia dele, na medida esperada (CUNHA, 2002, p.133)

Dentro desse contexto, diversas emendas foram feitas no Projeto da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais e um novo Projeto de Lei substituto foi apresentado pelo Sen. Darcy Ribeiro, aprovado em regime de urgência em 20 de dezembro de 1996, que

terminou por gerar descontentamento nos redatores do projeto original, visto atender parcialmente o que havia sido discutido e proposto.

### 3.2. A Educação a partir da LDBN nº. 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº. 9394/96 apresenta características neoliberais em relação à organização dos sistemas de ensino, dos cursos, modalidades e diretrizes curriculares, uma vez que é norteada por princípios descentralizadores e propicia o desenvolvimento da autonomia escolar visando à racionalização e transparência na aplicação dos recursos financeiros, a eficácia e a eficiência do ensino oferecido aos educandos.

O art. 1º. da LDBN nº. 9394/96 pondera que a educação se constrói em diversos ambientes e contextos socioculturais, responsabilidade, portanto, de todos os envolvidos e que a educação formal deve ser oferecida em locais e instituições próprios. O parágrafo 2º. deste artigo vincula a educação escolar “ao mundo do trabalho e à prática social”.

Aponta essa lei a co-responsabilidade da família e do Estado em relação ao processo educacional no art. 2º., discorrendo que a eles cabe o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa co-responsabilidade da família na educação minimiza a responsabilidade do Estado (LDBN nº. 9394/96).

O seu art. 3º., ao estabelecer os princípios da educação nacional, buscou oferecer condições legais para que as escolas se organizem e cumpram os princípios propostos no art. 206 da Constituição Federal de 1988, mantendo correspondência entre os diversos incisos dos artigos citados.

A tabela 3.1, por nós construída possibilita a visualização da integração entre o

art. 206 da CF/88 e do art. 3º. da LDBN nº. 9394/96.

Tabela 3.1 – Correspondências entre o art. 206 da CF/88 e o art. 3º. da LDBN nº. 9394/96.

Princípios da LDBN nº.9394/96 – art. 3º	CF/ 1988 art. 206	LDBN 9394/96 art. 3º.
	Incisos	
“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”;	I	I
“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”;	II	II
“pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”;	III	III
“respeito à liberdade e apreço à tolerância”;	-	IV
“coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”;	III	V
“gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”;	IV	VI
“valorização do profissional da educação escolar”;	V	VII
“gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”;	VI	VIII
“garantia de padrão de qualidade”;	VII	IX
“valorização da experiência extra-escolar”;	-	X
“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.	-	XI

Na LDBN nº. 9394/96, os incisos IV, X e XI foram acrescentados em relação à Constituição Federal de 1988, como forma de atender as demandas sociais da década de 1990.

No inciso IX deste artigo, fica estabelecido que é dever do Estado oferecer ensino de qualidade para atingir os padrões ali propostos, tornando-se necessário ampliar a oferta de vagas nas escolas, adequar os estabelecimentos de ensino para desenvolverem propostas curriculares inovadoras, introduzir nos currículos escolares o uso das tecnologias e incentivar a pesquisa.

Como forma de atender a essas adequações, a Constituição Federal de 1988 sofreu alterações nos arts. 34, 208, 211 e 212, introduzidos pela Emenda Constitucional 14/96, que trata principalmente do repasse de verba para a educação básica, cuja Lei 9424/96 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O art. 2º. da Emenda Constitucional 14/96 altera o inciso II, do art. 208, da CF/88, determinando a universalização progressiva do Ensino Médio gratuito.

No seu art. 3º, promove a alteração da redação dos 1º. e 2º. parágrafos do art. 211, no que tange ao financiamento do ensino nas instituições públicas, visando à equalização de oferta de ensino com padrões mínimos de qualidade, determinados pela LDBN nº. 9394/96, e acrescenta o 3º. parágrafo, determinando atuação prioritária do Estado e do Distrito Federal no Ensino Fundamental e Médio.

Alguns artigos dessa lei foram revogados pela Emenda Constitucional nº. 53, de 20/12/2006, que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Essa Emenda Constitucional cria o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que trata de investimentos em educação. A partir de sua publicação, o Ensino Médio passou a ser contemplado com essas verbas, a fim de ampliar a oferta de vagas neste nível de ensino e elevar sua qualidade.

Segundo dados do IBGE/PNAD de 2006, o Ensino Médio atendia a 81,9% dos jovens entre 15 e 17 anos e, com os novos recursos do FUNDEB, espera-se atender a toda a demanda para o Ensino Médio e investir em recursos materiais e humanos que contribuam na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Após a publicação da emenda constitucional nº. 53/06, foi aprovada a Medida Provisória nº. 339/06, que trata da implantação gradativa do FUNDEB no Ensino Médio, a ser concluída em 2010, uma vez que o período estabelecido para tal implantação é de três anos, contados a partir de 2007.

Na LDBN nº. 9394/96, o art. 4º. aponta como dever do Estado a extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio de forma progressiva e determina no inciso VI que esse nível de ensino também terá de ser oferecido no período noturno. O inciso VII deste artigo aponta para a flexibilidade da educação em atender a classe trabalhadora e, no inciso IX, estabelece que é dever do Estado a oferta de um ensino

de qualidade.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...] IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (LDBN nº. 9394/96).

O inciso VI, do art. 9º., da LDBN nº. 9394/96 vem ao encontro do proposto do inciso IX, art. 4º., visando acompanhar a qualidade da educação oferecida nacionalmente e determina que a União, em colaboração com os outros sistemas de ensino, implante processos de avaliações externas, a fim de detectar as dificuldades e promover a melhoria na qualidade do ensino, oficializando, dessa forma, a obrigatoriedade da aplicação de avaliações externas nas escolas públicas.

Art. 9º. [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDBN nº. 9394/96).

Em atendimento ao art. 9º. da LDBN nº. 9394/96 em relação à utilização de avaliações externas como forma de verificar a oferta de educação dentro dos parâmetros mínimos de qualidade e subsidiar o realinhamento das políticas públicas, o MEC instituiu obrigatoriamente a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas escolas públicas e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por participação voluntária do educando. O Estado de São Paulo também utiliza uma avaliação externa própria – o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Quanto à organização da Educação Nacional, a LDBN nº. 9394/96 ressalta que, entre as incumbências e responsabilidades da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, estão atender à educação e descentralizá-la, conforme consta do inciso VI, art. 10 – “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino

médio” –, ficando principalmente sob responsabilidade do Estado, essa última etapa da Educação Básica.

O art. 13 determina que os docentes participem da elaboração da proposta pedagógica da escola, redigindo seus planos de trabalho em consonância com ela, intensificando assim, o envolvimento e o compromisso profissional dos educadores com a melhoria da qualidade de ensino.

No seu art. 14, a LDBN nº. 9394/96 determina que a gestão da escola seja democrática, reafirmando a importância da participação de todos os profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Por ser tarefa de difícil execução, dado que a maioria das comunidades não tem o hábito de participar de discussões e tomada de decisões na gestão escolar, coube aos gestores da escola (Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico) criar condições e estimular a participação da comunidade escolar na construção de sua proposta pedagógica de maneira a contemplar os seus anseios e oferecer uma educação de qualidade.

O art. 21 dessa LDBN, que confere nova identidade ao Ensino Médio ao incluí-lo na Educação Básica, deixando de ser uma modalidade de ensino que visa preparar para o curso superior ou conferir formação profissional, assumindo a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental na formação geral e discutir as questões sociais, diferenças culturais, valores da ética e do respeito, direitos e deveres, levando o educando a aprender a aprender, a adaptar-se a diferentes situações e buscar soluções, integrando-o assim à sociedade e ao mercado de trabalho globalizado.

No seu art. 22, lê-se que a finalidade da educação básica consiste em ofertar uma educação que contemple a formação geral, possibilitando o exercício da cidadania e o desenvolvimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A LDBN nº. 9394/96 caracteriza-se por permitir maior flexibilidade na organização dos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme previsto no art. 23, e no art. 24, regulamenta a carga horária mínima de 800 horas anuais, a classificação, promoção, transferência, progressão, organizações de classes/turmas, rendimento

escolar, avaliação, aceleração/aproveitamento de estudos, recuperação, freqüência e documentação .

O art. 26 da referida LDBN trata do currículo da Educação Básica, dividindo-o em Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo Físico e Natural e da Realidade Social e Política; Educação Física e Ensino da Arte) e Parte Diversificada. Nesta última, dá autonomia para que cada sistema ou instituição de ensino faça a escolha de uma primeira Língua Estrangeira Moderna obrigatória, podendo também oferecer mais de uma Língua Estrangeira, respeitando suas possibilidades.

Em 2003, pela Lei nº. 10639, incluiu-se na LDBN o art. 26-A, que torna obrigatório o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

No art. 27 da LDBN nº. 9394/96, estão fixadas as diretrizes para os conteúdos curriculares da Educação Básica, considerando a difusão de valores, interesses sociais, direitos e deveres dos cidadãos, respeito e ordem ao bem comum, devendo o Ensino Médio, como parte da educação escolar, vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O art. 35 determina a duração mínima de três anos para o Ensino Médio e estabelece suas finalidades, construídas dentro dos princípios de ética, liberdade, flexibilidade, autonomia e construção contínua do conhecimento, buscando o desenvolvimento integral do homem.

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 (LDBN nº. 9394/96).

O conceito de preparação básica para o trabalho proposto no art. 35 não está relacionado à formação profissional, mas à necessidade de a educação escolar

vincular-se ao mundo do trabalho e às demandas sociais. Infere que, com o desenvolvimento de habilidades, mediante o conhecimento das diferentes linguagens e a compreensão dos avanços científico-tecnológicos, o educando seja capaz de inserir-se no mercado de trabalho.

Formar para o mundo do trabalho significa capacitar o educando a viver de forma cooperativa e útil na sociedade em que se insere; já formar para o mercado de trabalho é buscar fornecer mão-de-obra exigida pelo processo produtivo [...] (SILVA, 2004, p. 180).

Dentro dessa linha de raciocínio, o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos deve ocorrer dentro da perspectiva de “politecnia”, que, segundo Saviani (2004, p. 30), é o “domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

Essa LDBN deixa clara em sua redação a função social da Educação Básica, quando determina que deve contribuir com a formação geral do educando para o exercício da cidadania de forma ética, crítica e participativa, através do domínio da Língua Portuguesa e das diversas formas de comunicação e expressão, das Ciências Naturais, do Conhecimento Científico-Tecnológico e das Ciências Humanas, desenvolvendo assim sua autonomia intelectual e preparando-o para o trabalho.

O art. 36 da LDBN nº. 9394/96 trata do currículo do Ensino Médio, e é nítido o conceito de currículo ali adotado, visto entender-se por currículo o conjunto de disciplinas, conhecimentos desejáveis, conteúdos, metodologias e avaliações.

Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[...] § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio, o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [...] (LDBN nº. 9394/96).



A organização curricular proposta nesse artigo reflete a influência recebida de teorias curriculares pós-críticas, na sua elaboração quando determina que

- o ensino da arte deve ser um meio de desenvolver a cultura dos alunos;
- os conteúdos referentes à história brasileira devem contemplar as inserções culturais e étnicas que ocorreram no processo que deu origem ao povo brasileiro;
- se levem em conta questões de globalização e torna obrigatório que a matriz curricular da educação básica contemple pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha deverá ser feita pela comunidade;
- os conteúdos curriculares abordem valores e temas de interesses locais e globais, dentro de uma concepção ética e que desenvolva a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- as diretrizes curriculares do Ensino Médio contemplem as transformações sociais e culturais, fazendo uso da língua portuguesa e das tecnologias.

Os parágrafos 2º. e 4º. do art. 36 possibilitam ao estudante em busca de uma formação profissional em nível médio, cursar as disciplinas específicas da formação profissional, concomitantes ao Ensino Médio ou após a sua conclusão.

Art. 36 - [...] § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;  
 [...] § 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (LDBN nº. 9394/96).

Como a LDBN nº. 9394/96 propõe que o Ensino Profissionalizante seja oferecido em paralelo, ou após a conclusão do Ensino Médio, separando essas duas modalidades, urgiu criar um Sistema que orientasse, organizasse e regulamentasse o Ensino Profissionalizante, a que o MEC chamou de Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SENETEC), que terminou por reforçar a dualidade entre os dois tipos de ensino. Sua atuação abrange escolas particulares, SENAC, SENAI e públicas.

Para regulamentar os arts. 39 – 42 da LDBN nº. 9394/96 que tratam especificamente da educação profissional e sua articulação com o Ensino Médio, publicou-se, em 1997, o Decreto Federal nº. 2208/97, cujas diretrizes são o

desenvolvimento de competências e habilidade básicas técnicas e valores relevantes para o mercado de trabalho.

Esse Decreto Federal divide o Ensino Profissional em três níveis – básico técnico e tecnológico –, destaca que a certificação de Educação Profissional de Nível Médio só poderá ocorrer mediante apresentação de Certificado de Conclusão do Ensino Médio e estabelece as diretrizes curriculares e cargas horárias específicas para a educação profissional.

O art. 1º. do Decreto Federal nº. 2208/97 regulamenta o art. 39 da LDBN nº. 9394/96 com relação ao direito de matrícula na Educação Profissional.

Art.1º - [...] IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (DF nº.2208/97).

Art. 39 - [...] Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (LDBN nº. 9394/96).

Já o art. 2º. do Decreto Federal nº. 2208/97 refere-se ao art. 40 da LDBN nº. 9394/96, que determina que haja articulação entre o Ensino Profissional e o Ensino Regular, cada qual contribuindo com as especificidades de seus cursos.

Art. 2º. - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (DF nº.2208/97).

Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (LDBN nº. 9394/96).

O art. 5º. do Decreto Federal nº. 2208/97, por sua vez, traz novas possibilidades para atender ao § 2º. do art. 36 da LDBN nº. 9394/96, já citado anteriormente, que separa a organização curricular do Ensino Médio do currículo do Ensino Profissionalizante, podendo oferecer disciplinas específicas da educação profissional, concomitante ou seqüencialmente, desde que todo o currículo da educação geral tenha sido oferecido.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. [...] (DF nº. 2208/97).

A forma de propor a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, no Decreto Federal nº. 2208/97, segundo Ferretti (2000), terminou gerando prejuízos à população mais carente, dado que, por necessidade absoluta de trabalhar o dia inteiro, os educandos não têm condição de estudar em dois períodos, como postula a opção pelo estudo concomitante. Se a opção for cursar o ensino Profissionalizante ao terminar o Ensino Médio, o educando concluirá sua formação profissional, em média, três anos mais tarde.

Outra agravante apontado por Ferretti (2000), refere-se às habilidades e competências adquiridas no Ensino Médio regular, insuficientes, em muitos casos, para embasar determinados cursos do Ensino Profissional, obrigando as Instituições de Ensino que oferecem esses cursos a utilizar parte da sua carga horária na revisão dos conteúdos essenciais para o desenvolvimento dos seus cursos.

Segundo Garcia (2006), a maioria dos estudantes procurava as escolas técnicas federais e estaduais pela qualidade de ensino oferecida no Ensino Médio Profissional, visando aumentar as chances de ingressar no Ensino Superior, não as possibilidades de inserir-se no mercado de trabalho.

Com a publicação do Decreto Federal nº. 2208/97, depois revogado, o governo implantou uma Política Pública que visava à diminuir a demanda por vagas na Educação Profissional, já que a viabilização desses cursos obrigava a aplicação de vultuosos recursos financeiros.

Sua justificativa era que, com a articulação entre as duas modalidades de ensino, promoveria a democratização do ensino profissionalizante ao oferecer as vagas apenas aos realmente interessados em entrar no mercado de trabalho, possibilitando também o acesso dos alunos oriundos do EJA ou do Ensino Médio regular.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica emite o Parecer CNE/CEB nº. 15, que trata das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, em atendimento à LDBN nº. 9394/96, cujo inciso IV, do art. 9º., incumbe a União de tal tarefa, e em consonância com a Lei nº. 9131/95, no seu parágrafo c, art. 9º., que

delega ao Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para a elaboração desse Parecer, o MEC valeu-se do apoio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Dessa forma, tanto o MEC como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) tornam-se co-responsáveis por elaborar e regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que contaram com as contribuições de diversas Associações e Instituições Educacionais, além de Educadores e Pesquisadores, com seus trabalhos em Fóruns, Conferências e Seminários.

Os princípios e diretrizes gerais apontados nos arts. 27 e 36 da LDBN nº. 9394/96 embasaram a elaboração do Parecer CNE/CEB nº. 15/98, que visa assegurar uma formação básica nacional comum e propor uma organização curricular que articula as disciplinas do núcleo comum com as da parte diversificada.

Esse Parecer tem como eixos norteadores a flexibilidade e a descentralização, em consonância com o § 2º, art. 8º., da LDBN nº.9394/96: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”.

O Conselho Nacional de Educação, ao realizar uma retrospectiva histórica do Ensino Médio no Brasil, detectou predominância na preparação do educando para o ingresso no Ensino Superior e vêem na elaboração dessa legislação a construção de novos paradigmas educacionais para o Ensino Médio, almejando superar a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Esse documento discute propostas curriculares e pedagógicas, que tratam da concepção de preparação para o trabalho presente na LDBN nº. 9394/96, que é a de contribuir com o educando na construção de habilidades e competências necessárias aos jovens para inserir-se no mercado de trabalho e no convívio social.

O Parecer CNE/CEB nº. 15/98 considerou também as orientações do Relatório Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, que aponta as quatro necessidades de aprendizagem dos cidadãos para o século XXI.

Na sua redação ele promove o equilíbrio entre os conhecimentos científicos e tecnológicos e as humanidades, valorizando a formação de cidadãos éticos, flexíveis, que respeitem a si mesmos e reconheçam os direitos do outro, desenvolvendo sua

autonomia intelectual, tornando-os capazes de tomar decisões, buscar soluções para problemas e conviver em equilíbrio com o meio ambiente.

Essas Diretrizes Curriculares, foram organizadas contemplando a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, na qual a primeira estimula a criatividade e a afetividade, valorizando a diversidade cultural, a segunda busca a equidade educacional no acesso à qualidade e combate toda forma de discriminação e preconceito e a terceira busca desenvolver valores de respeito, responsabilidade e solidariedade entre todos os povos e com o meio ambiente.

O documento foi subdividido em seis itens, sendo eles:

1- *Introdução*, que apresenta um relato sobre o caminho percorrido para a elaboração do documento e sua relevância educacional;

2- *Diretrizes Curriculares: o papel do conselho nacional de educação* – trata dos aspectos legais das novas diretrizes curriculares e interpreta os arts. 21, 35 e 36 da LDBN nº. 9394/96 em relação à nova identidade do Ensino Médio e a intencionalidade da legislação em acabar com o dualismo entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Faz um relato das transformações que o Ensino Médio vem sofrendo em consequência das mudanças socioeconômicas, culturais e políticas de hoje, propondo mudanças de paradigmas educacionais, retomando a visão humanista.

3- *Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio Brasileiro* trata da importância de aprimorar as qualidades, atitudes e valores, do combate a todo tipo de preconceito e na construção da identidade do educando, da escola e da comunidade.

A proposta de uma organização curricular multiculturalista, deve-se ao rico amálgama que constitui nosso povo, resultado de diferentes culturas, em contraposição à cultura predominante nos currículos escolares ou veiculadas pelos meios de comunicação, possibilitando assim fortalecer a identidade cultural das comunidades, por meio do desenvolvimento do respeito e valorização dessa diversidade, presente no mundo contemporâneo.

“O currículo multiculturalista na perspectiva humanista abrange as diferentes culturas raciais, étnicas, baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas”. (SILVA, 2003, p. 88);

4- *Identidade, Diversidade, Autonomia* – trata da relevância dessas questões dentro da elaboração da proposta pedagógica da escola, que deve contemplar metodologias e conteúdos em consonância com os princípios propostos pela LDBN nº. 9394/96, de forma interdisciplinar e contextualizada, voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências para propiciar o exercício da cidadania ativa e produtiva;

5- *Organização Curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio* – trata do currículo proposto e do ensinado, relacionando-os com a escolha das metodologias mais adequadas para que o primeiro se traduza no segundo, dos saberes das áreas curriculares e da organização das disciplinas em áreas de conhecimento:

- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias – Português, Inglês, Artes e Educação Física;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Biologia, Física, Química e Matemática;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, entre outros.

6- *Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: transição e ruptura* – afirma que toda mudança pode encontrar resistência, já que é um caminho a ser construído no coletivo de educadores, por meio da reflexão e do aprendizado, servindo os acertos de ocasião para reflexões e permitindo sua adequação a diferentes realidades. Esse documento considera que tanto as avaliações internas, quanto as externas como elementos que norteiam a reestruturação da projeto pedagógico de cada escola.

O destaque dado nesse documento à elaboração desse projeto, está relacionado à garantia da escola exercer sua autonomia quanto à administração dos recursos financeiros e ao desenvolvimento de um currículo adequado a realidade local.

Cabe enfatizar que a função social do Ensino Médio, o currículo e a qualidade educacional têm necessariamente de estar contemplados nessas propostas pedagógicas.

Esse documento dedica um capítulo inteiro à qualidade do ensino – *Diretrizes para uma pedagogia da qualidade* –, no qual explicita que a concepção de qualidade de

ensino presente nas políticas públicas – é a que estabelece uma relação harmônica entre as diversas áreas do conhecimento, respeita a identidade, a diversidade e a autonomia das escolas, oferece às comunidades um currículo interdisciplinar e contextualizado, contempla as tecnologias, propiciando o desenvolvimento das habilidades e competências básicas, propostos pela LDBN nº. 9394/96, no seu art. 35, permitindo que a escola cumpra sua função social.

A Resolução CNE/CEB nº. 03/98, regulamento o Parecer CNE/CEB nº. 15/98, trazendo os princípios que norteiam o Ensino Médio e sua organização curricular.

O art. 4º. da Resolução CNE/CEB nº. 03/98 relembra que a proposta pedagógica das escolas e seus currículos devem contemplar as competências básicas, os conteúdos e o tratamento metodológico estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº. 9394/96, sendo eles:

Art. 4º. [...] I desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;  
 II- constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;  
 III- compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;  
 IV- domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
 V- competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (LDBN nº. 9394/96).

Trata o art. 5º. trata da organização curricular do Ensino Médio e orienta que a seleção de conteúdos deve priorizar conhecimentos que conduzam o educando na construção de competências cognitivas e sociais e que as diferentes linguagens são essenciais para a construção dessas competências, ressaltando ainda a importância

de trabalhar a afetividade do educando e de utilizar metodologias diversificadas.

Art. 5º. - [...] III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores (LDBN nº. 9394/96).

Com relação ao art. 12, da Resolução CNE/CEB nº. 03/98, visa ele esclarecer o sentido da expressão “Preparação Básica para o Trabalho” na educação básica, buscando desfazer a sinonímia que o confunde com “Formação Profissional”, e o art. 13, esclarece sobre o aproveitamento de estudos para a Formação Profissional, limitando sua carga horária, e ressalta que a Formação Profissional é um curso independente do Ensino Médio.

Para a implantação da Resolução CNE/CEB nº. 03/98, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publica a Indicação CEE/SP nº. 09/00, que trata da implementação das Diretrizes e Bases do Ensino Médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, com o objetivo de orientar a organização pedagógica e curricular, em consonância com a legislação acima citada, nas unidades escolares do Estado de São Paulo de forma a garantir sua autonomia, respeitando assim a diversidade cultural de cada região.

A Indicação para a implementação das diretrizes educacionais do Ensino Médio em São Paulo ressalta a importância do projeto pedagógico da escola, da organização curricular e da metodologia utilizada pelos educadores para o sucesso dessa reforma, nesse nível de ensino.

As diretrizes propostas pela Indicação CEE/SP nº. 09/00 estão voltadas ao desenvolvimento de habilidade e competências no educando, favorecendo o desenvolvimento “para a vida pessoal, social e para o trabalho”, devendo seus conteúdos ser contextualizados para que o educando possa relacionar a teoria com a prática (Indicação nº. 09/00, p. 4).

Como os conhecimentos não se restringem a determinadas disciplinas, elas devem-se articular interdisciplinarmente, para que os jovens tenham uma visão mais



ampla dos conteúdos trabalhados e consigam transpor o conhecimento acadêmico à vida produtiva.

A reforma determina uma administração escolar articulada entre gestores e a comunidade escolar criando um ambiente de aprendizagem favorável, ampliando o seu vínculo com a escola e reconhecendo-se como co-responsável pelo ensino-aprendizagem.

Ressalta a importância da formação continuada dos educadores e gestores e dos processos de avaliação, como indicadores de replanejamento julgando-os fatores essenciais para que a escola possa atingir suas metas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico somente foram publicadas no Parecer CNE/CEB nº. 16, em 05 de outubro de 1999.

A reforma do Ensino Médio também é regulamentada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001, sob a Lei nº. 10172, cumprindo a determinação do art. 214 da Constituição de 1988, ficando sob a responsabilidade dos Estados, distrito Federal e Municípios elaborarem seus planos decenais.

A discussão do PNE, iniciou em 1988 e foi embasado no projeto de Lei da LDBN em tramitação, nos resultados de seminários educacionais, nas contribuições de entidades educacionais e no Plano Decenal da Educação para Todos, realizado em 1993 na Tailândia.

Nele estão fixadas as metas para a Educação atingir em até dez anos, visando à equalização social mediante a elevação do nível de escolaridade da população brasileira e a melhoria da qualidade de ensino, para o que propõe ampliar progressivamente o atendimento da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Ensino Superior, além de favorecer o acesso ao ensino profissionalizante a todos os que buscam tal tipo de formação.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades ( P.N.E. LEI n ° 10.172, 2001, p. 32).

O Plano Nacional de Educação traz um diagnóstico sobre o acesso e a permanência da população no Ensino Médio, destacando como causas da exclusão nesse nível de ensino a baixa taxa de conclusão do Ensino Fundamental, decorrente das altas taxas de evasão e repetência. Como aspecto positivo, aponta o expressivo aumento na oferta de vagas. Seu objetivo é oferecer educação de qualidade para todos e reduzir as desigualdades sociais:

[...] - a elevação global do nível de escolaridade da população;  
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;  
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (P.N.E. LEI nº. 10172, 2001, p. 07).

Ao tratar da ampliação do atendimento no Ensino Médio, ressalta que cumpre fazê-lo de modo gradativo, até atender integralmente à esse nível de ensino. São diretrizes e metas para o Ensino Médio:

- Atender gradativamente a toda a demanda para o Ensino Médio, com a oferta de um ensino de qualidade. Destaca que, para atingir essa meta, faz-se necessário reduzir a evasão escolar pelo desenvolvimento de projetos e estimular a escola a ser flexível, principalmente no tocante aos alunos dos cursos noturnos, cujos currículos precisam adaptar-se para atender essa parcela de jovens sem perder a qualidade educacional;
- Desenvolver a educação ambiental por meio da transversalidade em todas as áreas de conhecimento e incentivar o desenvolvimento das Ciências;
- Modernizar e democratizar a gestão das escolas de Ensino Médio, incentivando a participação de alunos e comunidade através de conselhos, associações e grêmios estudantis e reorganizando os estabelecimentos de ensino de acordo com o nível de ensino oferecido, o que torna possíveis adaptações físicas mais adequadas;
- Desenvolver projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e à redução da evasão, repetência e da violência nas escolas;

- Integrar e articular o Ensino Médio e a Educação Profissional;
- Determinar um ano de prazo para as escolas novas e cinco anos para as que já oferecem o Ensino Médio para que estabeleçam um padrão de infra-estrutura, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino oferecida;
- Assegurar a autonomia das escolas na elaboração do projeto pedagógico e na administração dos recursos necessários ao seu desenvolvimento, buscando formas de melhorar o desempenho escolar dos alunos, de fazê-los atingir níveis satisfatórios no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Plano Nacional de Educação (2001, p. 31), traz uma análise do Ensino Médio desde 1995 em relação a taxa de matrículas abandono e evasão e constata que o “ponto de ruptura”[...] “se dá no limiar e dentro do Ensino Médio” e que [...] “a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social”.

O referido PNE determina que a elaboração do Projeto Pedagógico das escolas deve se embasar nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade, “que propicie[m] aprendizagem de competências de caráter geral, forme[m] pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social” (P.N.E. LEI nº. 10172, 2001, p. 32).

Ele ressalta que o acompanhamento da aprendizagem dos educandos seja feito por sistemas externos de avaliação, buscando embasar o redirecionamento das metas educacionais para um ensino igualitário e de qualidade.

Segundo Moreira (1998), há discordância entre educadores sobre o estabelecimento de Parâmetros Curriculares e sistemas de avaliação externa, pelo fato de desconsiderarem as diferenças regionais e/ou por ser interpretado como elemento de controle do Estado do currículo trabalhado.

[...] expressam-se contra determinação governamental de controlar por meio de PCNs e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que é carcereira, [...] a qualidade desejada pelo sistema capitalista (MOREIRA, 1998, p. 19).

O referido Plano discute a dualidade presente entre o Ensino Profissionalizante, com objetivos econômicos, e o Ensino Médio acadêmico e propõe para o Ensino Médio uma formação por competências que tornem os estudantes flexíveis, autônomos e éticos.

Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social (P.N.E. LEI nº. 10172, 2001, p. 32).

Em atendimento a LDBN nº. 9394/96 e posteriormente ao Plano Nacional de Educação, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicado no ano 2000 pelo MEC. Já em 2002, é publicado as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), com mesma finalidade da publicação anterior, de subsidiar os educadores na implementação das DCNEM.

O enfoque dessas publicações é predominantemente pedagógico, pois trata da organização das disciplinas por áreas de conhecimento e propõe aos educadores sugestões de seleção de conteúdos e metodologias que possibilitem a contextualização e a interdisciplinaridade das disciplinas oferecidas, além de ressaltar a importância do trabalho com as diversas tecnologias, propiciando a construção do conhecimento global no educando.

Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social (PCNEM, 2000, p.19).

Após a publicação dos PCNEM e dos PCN+, o MEC atendendo à demanda resultante dos debates com os gestores das Secretarias de Estado da Educação, detecta-se a necessidade de produzir outro documento que subsidie os educadores na implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas em 2006 e visam estimular reflexões nos educadores sobre conteúdos ensinados e suas práticas

pedagógicas e apresentam sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos, visando atingir as metas propostas pela legislação vigente.

Consideram-se esses documentos em constante construção, uma vez que, ao estimular a discussão dos princípios propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, propiciam a interação dos educadores, que, com sua prática pedagógica, podem adaptá-los para atender às necessidades do projeto pedagógico da unidade escolar.

Ressaltam ainda a importância do Educador na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e a necessidade de que seja fruto de um trabalho coletivo, que expresse a realidade local para servir de ponto de partida para a melhoria da Qualidade do Ensino.

**Com a mudança da identidade do Ensino Médio, a legislação propõe alterar o foco: de propedêutico, preparatório para o ingresso na Educação Superior ou de formação profissional, para *generalista*, habilitando o educando a exercer sua cidadania de forma plena, possibilitando o prosseguimento dos estudos e a inserção na vida produtiva, assumindo o compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico, intelectualmente autônomo e de formação ética e solidária.**

As diretrizes pedagógicas propostas nos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Complementares buscam subsidiar o educador na formação de um aluno protagonista e debatedor. Nelas, as disciplinas se entrelaçam por temas ou projetos e os conteúdos são propostos contextualizadamente, seja de maneira interdisciplinar ou multidisciplinar.

Segundo Haas (2007, p. 06), para que práticas interdisciplinares se efetivem é necessário que se estabeleça na escola a cultura da “[...]comunicação, da fala, da troca de conhecimentos e de experiências” entre educadores.

Essa reforma, proposta pela LDBN nº. 9394/96 e por todas as legislações derivadas, depende principalmente da garantia de espaços de discussões, possibilitando aos educadores a compreensão dos novos paradigmas educacionais para o Ensino Médio e da elaboração do projeto pedagógico, de forma a garantir o direito à identidade, à diversidade e à autonomia da escola, evitando assim o risco de

que sua implementação se torne desarticulada da realidade local e seja adotada por apenas alguns educadores.

Os autores dos PCNEM, após realizar estudos sobre a organização política, produtiva e social da atualidade e considerar a velocidade da evolução científica e tecnológica – com novidades cada vez mais refinadas de produção e formas de trabalho, com acesso cada vez mais rápido a informações econômicas e culturais globalizadas –, procuram oferecer novas alternativas de organização curricular. Enfatizam que deve existir maior articulação entre as disciplinas e diferentes formas de conduzi-las em sala de aula.

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (PCNEM, 2000, p.15).

Todos os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio apontam as avaliações, tanto internas como externas, como fatores imprescindíveis para alinhar o Ensino Médio com as diretrizes curriculares, possibilitando a construir habilidades e competências no educando, instrumentalizando-o para atuar como sujeito capaz de continuar a aprender e de transpor os conhecimentos adquiridos para novas realidades, sem desconsiderar a importância da sua formação ética, solidária e de respeito às diferenças.

As habilidades e competências a desenvolver no educando propostas pelo PCNEM, estão em consonância com os princípios gerais da reforma educacional, apontados pela UNESCO, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e incorporados pela LDBN nº. 9394/96.

Esses princípios propiciam o desenvolvimento de competências cognitivas que levem à abstração do pensamento, à criatividade e a uma visão globalizada das áreas do conhecimento e capacitam o educando a propor soluções adequadas às constantes transformações sociais, culturais e produtivas que ocorrem no mundo.

O desenvolvimento das competências deve estar atrelado a habilidades que permitam transpor o conhecimento acadêmico acumulado, de forma sustentável, para o mundo produtivo e que busquem melhorar a qualidade de vida, mediante projetos de vida pessoais e coletivos.

Após a publicação da LDBN nº. 9394/96 e do Decreto Federal nº. 2208/97, o Ensino Médio e a Educação Profissional caminharam paralelamente, apesar das possibilidades de articulação criadas pelo decreto citado, reforçando a dualidade entre as duas modalidades de ensino.

Visando minimizar essa dualidade, o Governo Federal emite o Decreto nº. 5154/04, que revoga o Decreto nº. 2208/97, e, no seu art. 4º. regulamenta dois artigos da LDBN nº. 9394/96: o § 2º. do art. 36, que trata da possibilidade de preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, e o art. 40, que propõe a articulação entre o ensino regular.

O art. 4º. do Decreto Federal nº. 5154/04 propõe a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, flexibilizando as formas de ingresso nessas modalidades de ensino e permitindo que com uma única matrícula o educando possa cursar as disciplinas do Ensino Médio e Profissional ou efetuar matrículas nas diferentes modalidades de ensino concomitantemente, seja na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes, ou ainda matricular-se no Ensino Profissionalizante após a conclusão do Ensino Médio.

Art. 4º. [...]§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados (DF nº. 5154/04).

Os seus demais artigos tratam especificamente da organização administrativa e pedagógica do Ensino Profissional.

Apesar de todas as Políticas Públicas Educacionais publicadas a partir da LDBN nº. 9394/96, persiste o dualismo entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, razão por que é publicado o Decreto Federal nº. 5154/04.

Devido a diversas consultas feitas por educadores com relação ao Decreto nº. 5154/04, publicou-se o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, que traz uma interpretação desse decreto.

Desse Parecer ressaltamos a parte referente à carga horária de cursos oferecidos de forma integrada entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, que, na somatória das cargas horárias das duas modalidades de ensino, deve ser de 3.000 horas e 3.600 horas, conforme a habilitação profissional, sendo considerado curso único, sem fragmentação entre as disciplinas oferecidas.

Percebemos que apesar de a legislação buscar quebrar o dualismo entre essas modalidades de ensino, ela continua, uma vez que a formação para o mundo do trabalho proposta pela legislação vigente, exige o domínio das diferentes linguagens, das ciências e tecnologias, formação essa ainda não oferecida com qualidade a todos, já que não basta apenas a legislação, mas cumpre haver infra-estrutura das instituições de ensino, mudança de paradigmas educacionais nos educadores e na sociedade, compromisso profissional dos educadores, responsabilidade da família e da sociedade.

**Compreendemos então que a concepção da função social do Ensino Médio na legislação vigente é de ampliar os conhecimentos na formação geral do educando de maneira a oferecer-lhe subsídios para discutir questões sociais, culturais, éticas, estimulando o seu protagonismo e autonomia intelectual, visando garantir a sua integração social e produtiva no mundo globalizado.**

Uma vez apresentado o entendimento das Políticas Públicas Educacionais, cabe-nos ainda, validar ou não o cumprimento dessa função social pelas escolas.



## CAPÍTULO IV

### 4. Avaliações Externas do Ensino Médio no Estado de São Paulo

Pensando em contribuirmos nas reflexões sobre a atual situação do Ensino Médio nas escolas Estaduais, decidimos por analisar dados das avaliações externas, juntamente com dados coletados nas unidades escolares, como indicadores da real situação atual das escolas estaduais em relação a esse nível de ensino.

A utilização de processos avaliativos como indicadores da qualidade do ensino oferecido e sua relação com as desigualdades sociais já vinham ocorrendo desde a década de 1930, quando se ofereciam testes pedagógicos, cujos resultados se registravam em relatórios verificados pelos inspetores de ensino, a fim de comprovar a qualidade da educação ministrada.

Segundo Sousa e Zákia (1995), na década de 1950, contribuições da psicologia se incorporaram à educação e o processo avaliativo passou a ter como foco a verificação do desempenho individual dos alunos, sendo que as diferenças observadas nos resultados se explicam pelo nível de desenvolvimento biológico e psicológico do educando. Nesse período, portanto a avaliação externa não ganha destaque.

Entre as décadas de 1960 e 1970, os processos avaliativos recebem influências do tecnicismo e ganham características científicas, isto é, o planejamento e os procedimentos para atingir maior produtividade por meio da racionalização do trabalho têm prioridade. Compunham-se tais avaliações de questões objetivas, possibilitando a comparação dos resultados e a verificação de sua eficácia e eficiência.

De 1930 a 1980, os processos avaliativos não eram unificados nem ocorriam com a mesma regularidade nas diferentes regiões brasileiras. Muitas vezes, avaliavam-se apenas alguns projetos, escolas ou séries. Foi a partir da década de 1980 que se começou a discutir e implantar efetivamente os sistemas de avaliação no Brasil.

Sob a influência das teorias curriculares críticas, que buscavam contribuir com a equalização social, os educadores discutiram, na IV Conferência Brasileira de

Educação e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, respectivamente de 1986 e 1987, a importância do caráter diagnóstico na avaliação do processo educacional, mensurando também a organização dos sistemas e instituições de ensino, não apenas os educandos.

O País recebeu incentivo para implantar sistemas de avaliações externas, de organizações internacionais, tais como UNESCO e Banco Mundial, que ressaltam a importância da implantação de avaliações externas como forma de obter índices do desempenho dos sistemas de ensino e de acompanhar o desenvolvimento das ações propostas, a qualidade educacional oferecida pelas instituições de ensino e subsidiar a elaboração de novas políticas públicas educacionais.

Outras organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), partilham da mesma premissa, em que os resultados das avaliações externas contribuem nas discussões para melhoria da qualidade do ensino.

Os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), ao abordarem a questão da qualidade da educação, enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade (DOURADO, 2007, p.13).

A qualidade educacional para a UNESCO está vinculada ao desenvolvimento de habilidades e competências que promovam a integração do educando no mundo globalizado e a equidade social.

Dentro da visão empresarial do Banco Mundial, a educação de qualidade está vinculada à obtenção de resultados, com o menor custo financeiro, a ser aferidos para averiguar se o processo ensino-aprendizagem obedece aos padrões mínimos de qualidade determinados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Buscando contemplar essas duas concepções de qualidade de ensino, o MEC implantou, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo era “coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade” (PESTANA, 1998, p. 67).

O enfoque desta avaliação está centrado na “qualidade, eficiência e equidade” (CASTRO, 1999, p. 30), buscando oferecer subsídios à formulação de políticas educacionais nacionais e investigar a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras.

No Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação implantou, a partir de 1992, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, a fim de subsidiar as escolas e o próprio Estado na elaboração e reestruturação das Políticas Públicas Educacionais e nas tomadas de decisão visando à melhoria da qualidade do ensino.

O SARESP abria a possibilidade às instituições educacionais particulares e municipais, na forma de adesão, de participar desse processo avaliativo.

Sousa (2001), afirma que, para os sistemas de avaliação SAEB e SARESP, a verificação da qualidade do ensino ofertada é fator importante para o controle da equidade educacional nos níveis federais e estaduais.

Na década de 1990, após as primeiras aplicações do SAEB e do SARESP, os educadores passam a discutir, segundo Pestana (1998), a impossibilidade de a avaliação externa permitir uma análise real da qualidade de ensino oferecida nas escolas quando se circunscreve a verificar apenas o desempenho do educando em relação à assimilação de conteúdo e desenvolvimento de habilidades e competências. Elas só podem contribuir com a melhoria da qualidade de ensino se incorporarem fatores que levem em conta as experiências anteriormente absorvidas pelo educando, seus valores, o contexto socioeconômico e as questões de infra-estrutura da instituição escolar e dos recursos humanos.

Para Sousa (2001, p. 165), após tantos embates, grande parte dos educadores das redes de ensino acaba por concordar que a avaliação assume uma função política ao revelar se o objeto avaliado, no caso, a educação, atende à “concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade”, cumprindo assim com sua função social.

Ao desenvolver esta pesquisa, somada à nossa experiência profissional na área educacional, entendemos que, ao aplicarmos uma avaliação externa nas unidades escolares, corremos o risco de torná-la classificatória e discriminatória, já que

convivemos com ranços culturais sobre avaliação que a associam a premiar ou punir, ficando relegada à segundo plano sua verdadeira função: reconhecer os avanços e dificuldades do processo educacional realizado na escola e permitir intervenções no seu projeto pedagógico para atingir suas metas.

Apesar desse risco, acreditamos que, se os sistemas e instituições de ensino realizarem amplas discussões com seus educadores sobre as avaliações externas, como diagnóstico da realidade local em relação a um diagnóstico global, muito valiosas serão as contribuições daí advindas para ajustarmos os rumos das instituições de ensino e das políticas públicas visando ao acesso e à qualidade do ensino.

Em relação aos padrões mínimos de qualidade para o Ensino Médio, que determinam a qualidade educacional, ficam eles a cargo das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e da LDBN vigente, uma vez que estabelecem as habilidades e competências estabelecidas como essenciais aos educandos, nas diversas áreas de conhecimento, tornando-os capazes de exercer sua cidadania de forma crítica e participativa, obedecendo aos princípios da ética, da solidariedade e do respeito à diversidade cultural e estimulando-os a prosseguir em seus estudos e inserir-se no mundo do trabalho.

Como já discutimos no primeiro capítulo desta pesquisa, estabelecer padrões mínimos de qualidade nacionais ou compará-los com os internacionais é questão polêmica, visto que podem desconsiderar todo o processo de ensino-aprendizagem e a heterogeneidade do contexto socioeconômico e cultural dos educandos. Por isso é temerário afirmar que uma escola é de boa ou má qualidade simplesmente por oferecer ou deixar de oferecer os padrões mínimos estabelecidos pela legislação. Uma escola poderá ser considerada de qualidade a partir do momento em que supera as metas estabelecidas pela própria comunidade escolar, em consonância com a legislação vigente.

Um fator a considerar em relação às avaliações externas é que seus resultados devem ter tratamento ético e fidedigno, ou seja, esses resultados individuais precisam manter-se em sigilo para evitar constrangimentos e têm de transparecer a realidade dos sistemas de ensino, possibilitando reflexões e intervenções.

Para a elaboração das avaliações externas do SAEB e do ENEM, o INEP estabelece *matrizes curriculares de referência* para o Ensino Médio a cada ano que precede a aplicação de uma avaliação, para o que serve de base o Parecer CNE/CEB nº. 15/98, que esclarece a concepção sobre o processo educacional, seus objetivos e critérios para a organização curricular.

Segundo Castro (2002, p. 16), as matrizes de referência são elaboradas após consultas feitas a educadores, representantes dos sistemas de ensino brasileiro, verificando-se por elas a compatibilidade entre os currículos escolares e procedendo a um recorte que contemple os currículos vigentes no País. Nessas matrizes relacionam-se os conteúdos a avaliar e as habilidades e competências esperadas dos educandos.

Uma vez aplicadas as avaliações, analisam-se os resultados, de que se originam relatórios, franqueados aos Sistemas de Ensino e Unidades Escolares, visando contribuir nas discussões e apurar as propostas pedagógicas em relação à organização escolar e ao currículo, cujos conteúdos e metodologias permitam aos educandos superar defasagens.

Entre os Sistemas de Avaliação Externas aplicados no Estado de São Paulo, selecionamos para esta pesquisa o SAEB, o ENEM e o SARESP.

Tal seleção se deu por serem o SAEB e o ENEM avaliações que ocorrem em nível nacional, o que facilita comparar os resultados com os do SARESP, de aplicação restrita ao Estado de São Paulo.

Outro fator que nos motivou a utilizar os resultados do ENEM foi que, a partir de 2005, o INEP franqueou os dados aos Municípios e as Unidades Escolares, propiciando a análise de resultados por Escolas, Municípios e Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

#### 4.1 - SAEB

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi criado para verificar

e acompanhar a qualidade da educação básica que vem sendo oferecida nas instituições de ensino e contribuir para superar as desigualdades sociais, disponibilizando os resultados alcançados, para análise dos educadores e dos sistemas de ensino.

O SAEB não tem a pretensão de avaliar cada aluno, mas os sistemas educacionais, e visa apurar as políticas públicas educacionais na busca da equidade social.

Este sistema de avaliação de ensino que, de início, avaliava apenas o conhecimento do aluno, a partir da promulgação da LDBN nº. 9394/96 incorporou, nas avaliações externas, mais três dimensões: a que avalia o contexto em que se deu a oferta do ensino; as metodologias educacionais utilizadas e o “dimensionamento dos insumos” (PESTANA, 1998, p. 70).

A referida autora destaca que, para o SAEB, *insumos* se refere ao conjunto de fatores infra-estruturais das escolas, de recursos pedagógicos e formação continuada dos educadores.

A metodologia utilizada no SAEB é composta por um conjunto de testes e questionários, aplicados a cada dois anos, por adesão dos diferentes sistemas de ensino, dos Estados, Municípios e Instituições Particulares. Dentro de cada Sistema de Ensino que aderiu ao SAEB, a avaliação é realizada por amostragem de escolas e/ou alunos.

A elaboração da avaliação e a divulgação dos dados coletados ficam sob a responsabilidade do INEP, que, conforme Oliveira (2002, p. 63), tem como base a “Matriz de Referência para o SAEB”, resultante de consulta nacional, sobre o currículo desenvolvido nos diferentes sistemas de ensino, além do conjunto de reflexões de educadores e pesquisadores sobre o currículo escolar.

Em 1990 e 1993, as séries avaliadas eram a 1<sup>a.</sup>, a 3<sup>a.</sup>, a 5<sup>a.</sup> e a 7<sup>a.</sup>, e, a partir de 1995, passaram a ser as últimas séries de cada ciclo, ou seja, as 4<sup>a.</sup> e 8<sup>a.</sup> séries do Ensino Fundamental e a 3<sup>a.</sup> série do Ensino Médio, mudança que visava identificar, pelo rendimento apresentado nas disciplinas avaliadas, o nível de conhecimento conceitual e operacional, em temas ou assuntos considerados de relevância pela matriz

de referência, segundo as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos durante o curso.

As avaliações também contemplam questões que buscam traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e seus hábitos de estudos.

Os docentes e a equipe de gestão respondem ainda a questionários sobre as condições físicas do prédio escolar, seus recursos tecnológicos, linha pedagógica adotada pela escola e metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

Até 1998, as disciplinas avaliadas eram: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, nas 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental, e, na 3<sup>a</sup>. série do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Física. A partir de 1999, foram incorporadas as disciplinas de História e Geografia, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

O nível de desenvolvimento do conhecimento cognitivo e de habilidades em que o aluno se encontra é avaliado em cada disciplina por uma escala de proficiência que varia de 0 a 500, permitindo aos educadores verificar o percentual de alunos com resultados satisfatórios e identificar as disciplinas e conteúdos que encontram maior dificuldade.

Segundo informações coletadas no site do INEP (2007), essa escala de proficiência é o resultado de diversos tipos de análise da avaliação, nos quais se inclui o cruzamento de informações como grau de dificuldade da questão, proporção de acertos, correlação entre conceitos e/ou temas, análise socioeconômica do aluno, análise dos questionários respondidos pelos professores, gestores e pais ou responsáveis, entre outras.

Em 2005, a Portaria Ministerial N<sup>o</sup>.931/05 alterou o nome do SAEB, mas as publicações e materiais de divulgação o mantiveram. Uma subdivisão instituiu duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Realizada por amostragem, o foco da ANEB é o sistema de gestão de ensino e seu público-alvo são os gestores de ensino.

Nesse tipo de avaliação, o MEC busca identificar a eficiência do processo de ensino e suas fragilidades, possibilitando aos governos planejar a aplicação dos seus recursos financeiros e superar as dificuldades apontadas nos resultados.

A ANRESC também é aplicada por amostragem e seu público-alvo compõe-se de discentes, docentes, gestores e pais ou responsáveis. Com ela, pretende-se avaliar a unidade escolar e facultar o acesso ao maior número de informações regionalizadas e de cunho pedagógico para o Estado, Municípios e Unidades Escolares. Essa avaliação recebe o nome de *Prova Brasil*.

Com referência ao conteúdo das disciplinas, a Prova Brasil assemelha-se ao SARESP aplicado no Estado de São Paulo e serve-lhe de baliza para a sua elaboração, o currículo desenvolvido nos diversos Sistemas de Ensino da Federação e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A aplicação dessa avaliação em 2005 ocorreu por amostragem em 5398 municípios da Federação, em escolas públicas urbanas, nas 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental, tendo os alunos sido avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e respondido a um questionário socioeconômico e cultural.

Entre os diversos autores consultados que analisaram os resultados do SAEB, destacamos Castro (1999, p. 31) que, ao estudar os resultados do SAEB 1997, relaciona o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas disciplinas avaliadas às diferenças regionais, sociais e econômicas, pelo que conclui que “o sistema educacional atua como mecanismo que reforça as desigualdades”.

A referida autora atribui o baixo desempenho dos alunos das regiões mais pobres ao descompasso entre o currículo proposto pelas políticas públicas e o currículo praticado, além da defasagem entre a idade e a série do que o educando está cursando, uma vez que, quanto maior a distância entre eles, menor o número de acertos nas avaliações.

Outro fator que Castro (1999) detectou em relação ao desempenho dos alunos no SAEB de 1997 foi que, quanto menor a escolarização dos pais, menor o desempenho dos alunos e que, inversamente, professores habilitados e com participação em cursos de capacitação têm associação direta com o bom resultado de seus alunos.



Para essa autora, tais resultados apontam para a necessidade de o Estado investir em políticas públicas educacionais que levem à diminuição da taxa de repetência e da evasão escolar e que é premente estimular cursos de formação continuada para professores e implantar novas diretrizes curriculares para a educação básica, em conformidade com a LDBN nº. 9394/96.

Na apresentação de *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª. série do Ensino Médio*, (BRASIL-MEC, 2004) Araújo e Luzio analisam os resultados do SAEB de 1995 a 2001, em relação à proficiência – cuja escala única nas diferentes séries e anos permite estabelecer comparações – e apontam que os estudantes do Ensino Médio vêm apresentando baixo nível de conhecimentos consolidados dentro das perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essa publicação informa que os alunos avaliados em Língua Portuguesa, os alunos avaliados foram distribuídos em oito níveis, correspondentes às faixas de proficiência, de acordo com os estágios de construção de habilidades e competências de leitura, em textos de gêneros variados.

Segundo Brasil (MEC, 2004, p. 10) os estágios são:

- a) *muito crítico* (níveis 1 ou 2) – habilidade de leitura inferior à compatível com a última série do Ensino Fundamental;
- b) *crítico* (níveis 3 ou 4) – não são bons leitores, pois sua habilidade de leitura está abaixo da exigida para a série em que o educando se encontra; “lêem apenas textos narrativos e informativos simples”;
- c) *intermediário* (níveis 5 ou 6) – desenvolveram parcialmente as habilidades de leitura e a utilização de recursos discursivos em diferentes gêneros, esperadas para a 3ª. série do Ensino Médio, de que constam os seguintes tipos textuais: “poéticos mais complexos, dissertativo-argumentativos de média complexidade, de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais” ;
- d) *adequado* (níveis 7 ou 8) – são bons leitores, dominando as habilidades de leitura e os recursos linguístico-discursivos compatíveis com o Ensino Médio referente a textos “argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns”.

Na área de Matemática, a publicação Brasil (MEC, 2004, p. 12), esclarece que os alunos foram avaliados em nível de “construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas” seguindo uma classificação em dez níveis, que correspondem às faixas de proficiência, dispostos conforme os estágios de construção de competências e desenvolvimento de habilidades abaixo:

a) *muito crítico* (níveis 1 a 3) – não realizam atividades elementares correspondentes à 3ª. série do Ensino Médio, tais como: “construção, leitura e interpretação gráfica; uso de propriedades de figuras geométricas planas e suas funções”;

b) *crítico* (níveis 4 ou 5) – interpretam problemas, mas não são capazes de transpor a sua resolução para a linguagem matemática específica solicitada, na qual se exploram: “construção, leitura e interpretação gráfica; uso das propriedades e características de figuras geométricas planas e resolução de funções logarítmicas e exponenciais”;

c) *intermediário* (níveis 6 ou 7) – interpretam problemas e fazem uso da linguagem matemática, porém com dificuldade de resolver problemas para o nível do Ensino Médio. “Reconhecem e utilizam alguns elementos de geometria analítica, equações polinomiais e reconhecem algumas operações dos números complexos”;

d) *adequado* (níveis 8 a 10) – interpretam e resolvem problemas, além de utilizarem corretamente a linguagem matemática, apresentando habilidades e competências compatíveis para a 3ª. série do Ensino Médio. “Reconhecem e utilizam elementos de geometria analítica, equações polinomiais e desenvolvem operações com os números complexos”.

Araújo e Luzio (2004, p. 9), apontam que, ao estudarem os dados do SAEB de 1995 a 2001, é patente a queda de desempenho dos alunos nas provas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática desde 1995 em todo o País, sendo mais críticos os índices provenientes das regiões mais pobres, embora “nenhum Estado brasileiro tenha demonstrado desempenho adequado”. No estágio intermediário contavam-se 17 Estados e no crítico 10.

Os resultados dos questionários socioeconômicos e culturais do SAEB de 2001 apontam para os seguintes fatos: alunos de desempenho muito crítico, 96% são de escolas públicas, 76% cursam o ensino noturno, 48% trabalham, 84% apresentam defasagem idade/série e, na grande maioria, o nível de escolaridade familiar é baixo.

Para esses autores os dados apontam a ineficiência das escolas, que acabam contribuindo com a desigualdade social.

Outro fator a considerar é que, com a expansão do Ensino Médio, os sistemas passaram a atender uma demanda de estudantes que estavam fora da escola, além de receber um grande contingente de concluintes do Ensino Fundamental cujo quadro de proficiência nas áreas avaliadas já era baixo, o que, entretanto, não exime os sistemas de ensino de oferecer educação de qualidade.

A tabela 4.1 apresenta uma síntese das avaliações realizadas de 1995 a 2001, nas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, numa escala de proficiência que varia de 0 a 500, em âmbito nacional e no Estado de São Paulo.

Tabela 4.1 – SAEB (1995 a 2001) – Média de Proficiência em Língua Portuguesa (L.P.) e Matemática (M.) do Ensino Médio nas Escolas Estaduais Urbanas.

Área de conhecimento	1995		1997		1999		2001	
	Brasil	S. P.	Brasil	S. P.	Brasil	S. P.	Brasil	S. P.
L. P.	284,0	299,7	271,6	267,7	256,8	258,6	253,2	255,7
M.	272,1	282,4	271,1	262,2	267,9	270,0	264,7	266,1

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Observa-se redução no nível de desempenho dos alunos da 3ª. série do Ensino Médio de 1995 a 2001, seja nas habilidades de leitura, em Língua Portuguesa, bem como na resolução de problemas em Matemática. Os resultados de São Paulo estão muito próximos dos da média nacional, situados na maioria, na faixa de nível de desempenho intermediário.

A tabela 4.2 apresenta os níveis de proficiência de alunos da 3ª. série do Ensino Médio do Estado de São Paulo no SAEB 2001.

Tabela 4.2 – SAEB - 2001 - São Paulo

Área	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	3,94 %	37,17 %	51,81 %	7,08 %
Matemática	5,44 %	60,28 %	26,88 %	7,40 %

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Verifica-se que 41,11% dos estudantes da 3ª. série do Ensino Médio que participaram da avaliação do SAEB, na área de Língua Portuguesa estão no

estágio muito crítico níveis 1 ou 2 e crítico níveis 3 ou 4, e apenas 7,08% deles são classificados como adequados (níveis 7 ou 8), ficando 51,81% no estágio intermediário. Em Matemática, o resultado também não foi satisfatório, pois 60,28% dos estudantes encontravam-se no estágio crítico (níveis 4 e 5), 7,4% estão no nível adequado (níveis 8 a 10), 5,44% dos estudantes encontram-se no nível muito crítico (níveis 1 a 3) e 26,57% encontram-se no nível intermediário (níveis 6 e 7), sinal claro de que os alunos apresentam baixo desempenho escolar ao longo do Ensino Médio.

A tabela 4.3 aponta os dados do Censo Escolar de 2000, 2002 e 2003 relativos aos resultados das escolas estaduais do Estado de São Paulo, respectivamente de 1999, 2001 e 2002 sobre a distorção de idade e série, taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar, relativos à 3ª. série do Ensino Médio.

Tabela 4.3 – Censo Escolar:  
Escolas Estaduais do Estado de São Paulo – 3ª. série do E. M.

Região/ Ano	Distorção idade e série	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
São Paulo/ 1999	45,9%	87,1%	4,0%	8,9%
São Paulo/ 2001	40,3 %	87,0 %	5,7 %	7,3 %
São Paulo/ 2002	33,3%	87,2%	6,4%	6,4%

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Segundo os dados do INEP de 2005, desde o início da década de 1990, vem diminuindo o índice de evasão e repetência nos sistemas de ensino, porém o problema ainda não está solucionado. Os resultados da tabela 4.3 mostram que ainda são altas as taxas de distorção, e que as taxas de reprovação e abandono escolar vêm contribuindo a cada ano para a manutenção desse quadro.

Outro fator detectado pelo INEP é que os dados referidos tornam-se significativos quando as avaliações apontam que, quanto maior essa taxa de distorção idade e série, menor é o índice de proficiência dos alunos do Ensino Médio.

A tabela 4.4 apresenta dados do SAEB de 2001, 2003 e 2005, permitindo uma análise comparativa.

Tabela 4. 4 – SAEB: 2001, 2003 e 2005 - Escolas Estaduais e Municipais Urbanas.

Área de Conhecimento	Brasil			São Paulo		
	2001	2003	2005	2001	2003	2005
Língua Portuguesa	253,2	257,0	248,7	255,7	259,1	253,6
Matemática	264,7	265,9	260,0	266,1	268,8	261,8

Fonte: MEC/Inep/Daeb -2004 e 2007

Essa tabela demonstra que houve pequenos avanços no desempenho dos alunos de 2001 para 2003, na disciplina Língua Portuguesa, sendo de 3,8% em nível nacional e de 3,4% no estado de São Paulo. Em relação à disciplina Matemática, os avanços nacionais e do estado de São Paulo foram respectivamente de 1,2% e 2,7%, com nova queda em 2005, o que fez retroceder os números para patamares inferiores a de 2001.

O SAEB subdividiu os resultados obtidos pela 3ª. série do Ensino Médio em 2003, percentualmente nos estágios de proficiência, de acordo com os níveis atingidos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme demonstra a tabela 4.5 e 4.6.

Tabela 4.5 – SAEB (2003).

Região Sudeste (Sud.) e São Paulo (SP) – 3ª. série do Ensino Médio.

Área	Muito crítico		Crítico		Intermediário		Adequado	
	Sud.	SP	Sud.	SP	Sud.	SP	Sud.	SP
Língua Portuguesa	3,52%	4,1%	31,%	37,6%	57,91%	56,5%	7,57%	1,8%

Fonte: MEC/Inep/Daeb-2004.

Pela comparação dos resultados da Região Sudeste com São Paulo, conclui-se que em ambas é alta a concentração de estudantes em estágios críticos e intermediários.

Tabela 4.6 SAEB (2003). Região Sudeste – 3ª série do Ensino Médio.

Área	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Matemática	4.71%	62,26%	25,66%	7,37%

Fonte: MEC/Inep/Daeb-2004.

Demonstram os dados obtidos no SAEB 2003 quanto aos níveis de proficiência dos alunos avaliados da 3ª. série do Ensino Médio em Matemática na Região Sudeste que a maior percentagem de alunos, ocupa os estágios crítico e intermediário. Comparando esses resultados com os de Língua Portuguesa do mesmo ano, constatamos que a dificuldade dos alunos na área de Matemática é ainda maior.

Um fator detectado pelo INEP e presente nas suas publicações de 2005 em relação à formação dos professores do Ensino Médio é que o percentual de docentes habilitados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática registra, respectivamente, 97,6% e 93,8%, números que ensejariam esperar melhor aproveitamento dos educandos, se esse fosse o principal fator do baixo rendimento dos alunos.

Segundo dados do SAEB de 2003, em relação à participação em cursos de formação continuada, os resultados apontam que os índices de participação foram de “de 85% dos professores e 92% dos gestores”, e que ao localizarem esses dados com o desempenho dos alunos, identificaram haver maior desempenho escolar nos alunos, cujos professores e gestores passaram pelo processo de formação continuada.

O resultado é que os alunos cujos professores [apresentam menor índice de formação continuada] têm rendimento em Língua Portuguesa cerca de 76 pontos inferior aos alunos de professores [com maior índice] [...]. Essa diferença em Matemática também é grande, atingindo 90 pontos (BRASIL-MEC, 2004, p. 27).

Esses dados apontam que a formação continuada dos professores pode ser um dos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

Em 2005, a participação do Estado de São Paulo na avaliação Prova Brasil foi feita por amostragem, devido à sua semelhança com os objetivos e metodologia do SARESP. As escolas do Município de Caieiras não foram selecionadas, por não contar a cidade com os 100.000 habitantes que o critério exigia.

A Prova Brasil avalia apenas as 4ª. e 8ª. séries do Ensino Fundamental, em escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados em cada série. Os alunos participantes são avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e respondem a um questionário socioeconômico.

Os dados da Prova Brasil e do SAEB formam a base de cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB associa os resultados do SAEB e/ou da Prova Brasil com os dados do Censo Escolar, que apontam os índices de aprovação, retenção, evasão e distorção idade/série, resultando num índice da qualidade educacional que varia de 0 a 10, o que vale dizer que, quanto menor o índice obtido pelas escolas e/ou sistemas de ensino, mais deficitária a qualidade do ensino oferecido.

Segundo os resultados do IDEB para o Ensino fundamental, o Estado de São Paulo em 2005 obteve o índice de 4,5 , sendo 4 a média nacional. Diante desses resultados, o aluno que ingressa no Ensino Médio já apresenta defasagem na construção do conhecimento, fator que influencia nos resultados da última série deste nível de ensino.

## 4.2. ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado pela primeira vez em 1998, foi regulamentado pela Portaria do Ministério da Educação nº. 438/98 e pretende verificar o desenvolvimento das habilidades e competências atingidas pelos educandos no final da escolaridade básica, podendo seu resultado servir de parâmetro para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho.

Para os governos estaduais, esses resultados poderão servir de parâmetro para realinhar ou elaborar políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertada.

Portaria do Ministério da Educação nº. 438, de 28 de maio de 1998, o ENEM foi criado para:

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.

É um exame voluntário de que podem participar estudantes concluintes ou egressos do Ensino Médio. As inscrições para o ENEM vêm aumentando com o passar dos anos, talvez porque muitas instituições de Ensino Superior Públicas e/ou particulares aproveitem a nota dessa avaliação para compor a classificação do aluno no ingresso em Cursos do Ensino Superior.

Essas avaliações são formuladas com base nos princípios da LDBN nº. 9394/96 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e têm um caráter interdisciplinar.

A prova é se compõe de questões que abordam cinco competências relacionadas entre si. Essas competências são testadas por meio de 21 habilidades, que se apresentam três vezes na prova, em questões diversas, com nível de dificuldade distribuído igualmente entre fácil, médio e difícil. Cada questão aborda apenas uma habilidade, mas pode avaliar mais de uma competência. A prova de redação visa avaliar as mesmas competências utilizadas na elaboração da prova objetiva.

O INEP desenvolveu uma matriz de competências e habilidades a partir do que os educadores dos sistemas de ensino e a legislação vigente consideram essencial para o educando prosseguir nos estudos em nível superior e inserir-se no mundo do trabalho.

Segundo Sasson (2007), a primeira competência refere às linguagens matemáticas, artísticas, científicas e ao conhecimento da forma culta da língua portuguesa.

A segunda competência – compreender fenômenos – refere-se à utilização de conceitos e conhecimentos das diversas áreas para estabelecer uma relação de causa e consequência nos fenômenos naturais, no desenvolvimento das tecnologias, nas manifestações artísticas, todos dentro de um contexto econômico e histórico-geográfico.

Já a terceira competência refere-se a enfrentar situações-problema e exige do educando o domínio de habilidades organizacionais, de diversas linguagens e o desenvolvimento de ações protagônicas.

Na quarta competência – construir argumentação –, o educando precisa estabelecer conexão entre diversas informações e conhecimentos adquiridos para interpretar a situação apresentada, compreender o seu contexto e embasar sua



argumentação. Essa competência está entre as mais complexas e é testada principalmente na redação.

A última competência refere-se a elaborar propostas sobre a diversidade cultural, ética, solidariedade, cidadania, com vistas ao bem comum..

A nota emitida pelo ENEM é resultado da aplicação de uma fórmula matemática que considera o número de habilidades e de competências atingidas pelos educandos em seus respectivos graus de dificuldade: fácil, médio ou difícil.

São apresentados dois resultados, cujo cálculo varia de 01 a 100:

- a primeira nota corresponde à percentagem de acertos que o aluno obteve;
- a segunda resulta de um cálculo que leva em consideração a percentagem de acertos do aluno e a percentagem de participação no ENEM da Unidade Escolar.

Desde 2005, o ENEM divulga seus resultados para os Sistemas de Ensino e Unidades Escolares, organizados por região e unidade escolar, possibilitando a cada escola conhecer a sua realidade e intervir no processo que conduz à melhoria da qualidade de ensino.

Segundo dados do INEP (2006), dos participantes do ENEM de 2005 no Estado de São Paulo, 81,16% cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, sendo 48,47% desse total concluintes de 2005, com desempenho médio na prova objetiva de 41,78% de acertos e de 56,64% na redação.

A tabela 4.7 apresenta dados de 2005 e 2006, obtidos pelos participantes do ENEM, no Brasil, no Estado de São Paulo e no Município de Caieiras, na prova objetiva e de redação, considerando o resultado absoluto e com a correção de participação percentual da unidade escolar.

Tabela 4.7 – ENEM de 2005 e 2006: Brasil, São Paulo e Caieiras.

Média da Prova	Brasil		São Paulo		Caieiras	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Objetiva	32,516	31,614	33,240	31,883	32,431	31,080
Redação + objetiva	41,940	40,014	42,612	40,316	42,280	38,639
Objetiva com correção de participação	32,223	31,246	33,050	31543	32,330	30,773
Redação + objetiva, com correção de	40,541	39,703	41,299	40,030	41,072	38,387

participação						
--------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: MEC/Inep/Daeb 2006/2007.

Em relação ao índice de desempenho tanto na prova objetiva como na redação, os resultados de Caieiras ficaram muito próximos dos da média do Estado de São Paulo e do Brasil, o que nos apontam que o baixo desempenho dos estudantes do Ensino Médio é ocorrência quase generalizada.

Ao levantarmos os dados do ENEM por unidades escolares, encontramos algumas mais bem-sucedidas que outras, razão por que decidimos coletar os dados de cada escola estadual do Município de Caieiras a fim de identificar as que obtiveram melhores resultados e especular sobre a causa das diferenças.

#### 4.2.1– Resultados das Escolas Estaduais do Município de Caieiras.

Ao apresentar os dados das Escolas Estaduais de Caieiras, optamos por identificá-las com números de 01 a 09 para a análise dos dados tanto do ENEM como do SARESP, o que assegura o sigilo indispensável a cada unidade escolar sem intervir nos estudos comparativos de resultados, oferecendo assim maior fundamentação às discussões sobre o cumprimento da função social do Ensino Médio.

A tabela 4.8 traz as médias obtidas no ENEM de 2005 e 2006 dos concluintes do Ensino Médio regular, na prova objetiva e de redação, considerando o resultado absoluto e com a correção de participação percentual da unidade escolar.

Tabela 4.8 – ENEM 2005 e 2006 – Escolas do Município de Caieiras.

U.E.	/ANO	nº. de Matr.	nº. de Part.	Médias das Provas		Médias das Provas com correção de participação	
				Objetiva	Redação + Obj.	Objetiva	Redação +Obj.
01	2005	196	120	35,66	45,46	35,27	44,66
	2006	150	99	32,56	41,08	32,33	40,88
02	2005	143	57	33,42	40,07	33,25	39,23
	2006	124	60	30,69	36,36	30,35	36,1
03	2005	205	69	32,81	41,44	32,49	39,73
	2006	162	61	30,29	35,87	29,89	35,56

04	2005	78	56	33,36	44,66	33,18	44,25
	2006	104	81	31,35	38,33	31,21	38,21
05	2005	169	73	29,22	39,59	29,13	38,28
	2006	172	78	30,93	38,01	30,58	37,72
06	2005	88	35	31,17	43,19	31,01	41,62
	2006	81	24	30,03	37,98	29,58	37,61
07	2005	150	70	31,93	41,5	31,87	40,24
	2006	148	80	31,21	40,78	30,91	40,52
08	2005	172	76	30,65	40,19	30,57	38,88
	2006	156	76	32,06	38,58	31,71	38,3
09	2005	170	92	33,66	43,79	33,66	42,76
	2006	147	101	30,6	40,76	30,4	40,58

Fonte: MEC/Inep/Daeb 2006 e 2007.

Legenda:

U.E – Unidade Escolar.

nº. Matr. – número de alunos matriculados na 3ª. série do Ensino Médio regular.

nº. Part. – número de participantes.

Os resultados apontados na tabela 4.8, referentes ao ENEM de 2005 e de 2006, indicam que as notas de redação em todas as escolas foram superiores às das provas objetivas, cujas questões são de caráter multidisciplinar.

Outro fator detectado em relação aos resultados do ENEM 2006 foi, na maioria das escolas, uma pequena queda nos índices de acertos, visto que as médias, tanto da prova objetiva como a da sua somatória com a redação, ficaram um pouco abaixo dos de 2005.

Comparando os resultados de 2005 e 2006, identificamos que a escola nº. 05 obteve em 2006 um índice de participação de 45,35%, ocorrendo um acréscimo de participação em relação a 2005 de 2,16%. Apresentou também melhoria 1,71% no desempenho dos alunos na prova objetiva em relação a 2005, porém regrediu 1,58%, quando o resultado se incorporou à nota de redação.

Cabe observar que essa escola localiza-se num bairro periférico, mas que dispõe de boa infra-estrutura, fator que facilita o deslocamento dos alunos para participarem do ENEM.

Em relação à escola nº. 06, cujos resultados estão muito próximos dos da escola nº. 05, seu número de acertos reduziu-se em 1,14% na prova objetiva e, quando associado à redação, a queda de seu desempenho foi de 5,21%.

O índice de participação da escola nº. 06 no ENEM foi o mais baixo em 2006 dentre todas as escolas de Caieiras, ficando a média da prova objetiva com correção de participação em 29,58%. Segundo seus gestores, tal fato deveu-se à localização da escola situada num bairro de periferia, de clientela com nível socioeconômico baixo. Agravou a baixa participação ter a prova do ENEM sido aplicada numa outra escola, em bairro distante, o que implicava despesas de transporte.

As escolas nºs. 01, 04, 07, 08 e 09 foram as de melhor desempenho nas avaliações do ENEM de 2006, porém consideramos a de nº. 09 superior a todos pelos seguintes fatores:

- as escolas nºs. 01 e 04 são escolas centrais, atendem a uma clientela de melhor nível socioeconômico, com fácil acesso às escolas onde foram aplicadas as avaliações do ENEM, o que facilita aos estudantes concluintes do Ensino Médio participar da avaliação. Seus índices foram, respectivamente, de 66% e de 77,88%. Ambas apresentaram redução no índice de aproveitamento de 3,1% e de 2,01% na prova objetiva e associado à redação de 4,38% e de 6,33%, respectivamente.

- a nº. 07 obteve participação de 54,05% no ENEM de 2006 dos concluintes do Ensino Médio e redução no desempenho na prova objetiva 0,72% e associado à redação de 0,27. É uma escola localizada num bairro de periferia, porém conta com boa infra-estrutura tanto no bairro como na escola.

- a nº. 08 é uma escola de bairro, que atende a uma clientela de nível socioeconômico um pouco inferior ao da escola nº. 01, porém com fácil acesso aos locais de aplicação do ENEM, mas na qual apenas 48,72% dos alunos concluintes do Ensino Médio participaram da avaliação. Apresentou melhoria de 1,41% na prova objetiva, mas redução de 1,61% quando associada à nota de redação.

- a nº. 09, também uma escola de bairro, está mais afastada do centro que a escola de nº. 08, porém atende a uma clientela de nível socioeconômico muito semelhante ao dessa escola. A percentagem de participação no ENEM dos concluintes do Ensino Médio foi de 68,71%, um aumento de 14,06% em relação a 2005. Segundo os gestores da unidade escolar, talvez esse seja um dos motivos da queda de 3% no desempenho, tanto na prova objetiva como na de redação, pois todos os alunos foram estimulados a participar da avaliação.

Não foram grandes como se viu, as diferenças de resultados entre as escolas.

A tabela 4.9, traz a porcentagem de alunos matriculados na 3ª. série do Ensino Médio regular das escolas de Caieiras que participaram do ENEM em 2005 e 2006.

Tabela 4.9 – % de Alunos Matriculados que Participaram do ENEM.

ENEM	ESCOLAS DE CAIEIRAS								
	01	02	03	04	05	06	07	08	09
2005	61,22	39,86	33,66	71,79	43,19	39,77	46,67	44,19	54,12
2006	66,00	48,39	37,65	77,88	45,35	29,63	54,05	48,72	68,71

Fonte: MEC/Inep/Daeb 2006 e 2007

Como podemos constatar em relação à participação dos concluintes do Ensino Médio regular, houve pequeno aumento de 2005 para 2006, exceto pela escola de nº. 06, que reduziu em 10,14% a sua participação. Mesmo assim, essas porcentagens de participação foram consideradas abaixo do esperado pela Diretoria de Ensino de Caieiras e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma vez que a inscrição é gratuita para os concluintes da rede pública, que as escolas recebem material para divulgação e que a prova sempre é aplicada num domingo, ampliando a possibilidade de participação de estudantes trabalhadores.

### 4.3 SARESP

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, foi implantado em substituição ao Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual de São Paulo, que ocorria de forma pontual, e ao Projeto de Inovações no Ensino Básico, que buscava avaliar o impacto das políticas públicas educacionais no Sistema de Ensino Estadual, em vigor entre os anos de 1992 e 1993.

O objetivo do SARESP é verificar o rendimento escolar dos educandos no Ensino Fundamental e Médio em diferentes componentes curriculares como forma de subsidiar as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, bem como fornecer aos educadores e gestores material de reflexão sobre a qualidade do ensino oferecido atualmente nas escolas, visando ao planejamento e/ou replanejamento das

atividades desenvolvidas, visto que tal avaliação fornece dados individualizados para cada unidade escolar.

Em relação às Diretorias de Ensino, os resultados do SARESP permitem diagnosticar as escolas com maior necessidade de acompanhamento e subsidiar o planejamento das capacitações/orientações técnicas, buscando atingir os pontos identificados de maior fragilidade pedagógica.

Por meio da aplicação do SARESP, o governo do Estado de São Paulo busca desenvolver uma cultura de avaliação diagnóstica, não somente do currículo em ação, mas também da estrutura física, dos recursos pedagógicos, da forma de gestão e das questões socioeconômicas e culturais que influenciam o aprendizado.

O instrumental de avaliação do SARESP engloba:

- caderno de prova, com questões objetivas sobre conteúdos selecionados de cada disciplina, e um questionário do aluno, com questões sobre o seu perfil socioeconômico e cultural, funcionamento da escola e metodologia utilizada pelos docentes, cuja elaboração obedece aos princípios e metas das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- questionário da escola, com questões sobre o projeto pedagógico da escola, estrutura física da U.E., recursos materiais e humanos e formação continuada dos docentes;
- relatórios dos pais que participaram do processo de aplicação, do aplicador, sobre o transcorrer do processo, da escola, sobre o processo de aplicação, correção e análise dos resultados, e da Diretoria de Ensino, que sintetiza todo o processo de aplicação, correção e análise dos resultados.

As avaliações foram aplicadas nas séries e disciplinas relacionadas na tabela 4.10, nas quais cada aluno participava da avaliação de apenas uma disciplina, de distribuição aleatória.

Tabela 4.10 – SARESP

Ano	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1 <sup>a</sup> .	2 <sup>a</sup> .	3 <sup>a</sup> .	4 <sup>a</sup> .	5 <sup>a</sup> .	6 <sup>a</sup> .	7 <sup>a</sup> .	8 <sup>a</sup> .	1 <sup>a</sup> .	2 <sup>a</sup> .	3 <sup>a</sup> .
1996			A				A				

1997				A				B			
1998					A				C		
2000					A		A				C
2001				A				B			
2002				A				B			
2003	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C
2004	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C
2005	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Legenda

A - Língua Portuguesa e Matemática

B - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia

C - Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Biologia, Física e Química

Até 1998 o SARESP era aplicado no primeiro semestre letivo, mas passou para o final do ano em 2000, tendo deixado, já pela previsão dessa mudança, de ser aplicado nas escolas em 1999.

Em 2006, também não houve aplicação do SARESP em decorrência de mudanças ocorridas na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

A forma de distribuir as disciplinas e séries permite acompanhar a evolução no nível de proficiência nas diferentes disciplinas ao longo de cada nível de ensino.

Buscando verificar o desempenho dos alunos no SARESP, entre os anos de 2004 e 2005, apresentamos os dados a seguir.

Em 2004, o número de alunos avaliados no Ensino Médio foi de 507.828 na 1ª. série, 456.504 na 2ª. série e 387.509 na 3ª. série, tendo o percentual de participação entre os alunos matriculados nas Escolas Estaduais, sido de 81%.

Tabela 4.11 – Desempenho Geral Estadual do Ensino Médio em Leitura.

Série	Ano	Porcentagem dos Alunos pelos Níveis da Escala de Desempenho					
		Ótimo	Muito Bom	Bom	Regular	Insuficiente	Abaixo do Insuficiente
1ª	2004	0,1	7,4	24,7	36,9	15,8	15,1
	2005	1,8	15,2	33,7	17,0	14,3	18,0
2ª	2004	0,3	6,7	27,0	37,0	12,6	16,4
	2005	2,2	14,7	14,8	35,9	15,2	17,2
3ª	2004	0,2	6,1	26,4	38,4	13,7	15,2
	2005	7,1	24,0	37,3	15,0	9,9	6,8

Fonte : [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp).

A tabela 4.11 nos aponta melhoria no desempenho em leitura de 2005 em todas as séries e que o maior número de estudantes se concentra, nas três séries, na faixa de desempenho Regular, com decréscimo dessa percentagem em 2005, principalmente

nas 1<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries, e aumento do desempenho Bom. Verificamos, tanto em 2004 como em 2005, que ainda são muito altos os índices percentuais de alunos abaixo do suficiente.

O levantamento dos dados apresentados na tabela 4.12, considera a abrangência do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino de Caieiras, com o intuito de identificarmos a posição dos resultados regionais com os estaduais.

Cabe aqui uma observação em relação a esses dados, sendo que não foram localizados dados do SARESP, referente ao ano de 2004, subdividido por série em nível de D.E., apenas em nível de U.E. na avaliação de redação.

Tabela 4.12 – Desempenho Geral do Ensino Médio em Redação – 2004/2005 em nível Estadual (SP) e da Diretoria de Ensino de Caieiras (D.E).

Escala de desempenho	Abrangência	Ano	% de alunos na escala de desempenho por ano.		
			1 <sup>a</sup> . Série	2 <sup>a</sup> . Série	3 <sup>a</sup> . Série
NÍVEL 1	SP	2004	23,5	19,4	15,8
		2005	28,5	23,1	18,1
	D.E.	2004	-	-	-
		2005	25,4	18,3	14,1
NÍVEL 2	SP	2004	38,2	36,7	35,7
		2005	35,7	36,0	35,2
	D.E.	2004	-	-	-
		2005	34,8	36,1	34,9
NÍVEL 3	SP	2004	23,7	25,8	27,5
		2005	21,4	23,4	25,3
	D.E.	2004	-	-	-
		2005	24,0	27,9	28,5
NÍVEL 4	SP	2004	14,7	18,1	20,9
		2005	14,3	17,4	21,3
	D.E.	2004	-	-	-
		2005	15,8	17,6	22,5

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Legenda

Nível 1: demonstram estar em fase inicial de aquisição da competência textual esperada na série.

Nível 2: demonstram estar em fase intermediária de aquisição da competência textual esperada na série.

Nível 3: demonstram estar em fase avançada de aquisição da competência textual esperada na série.

Nível 4: demonstram ter adquirido a competência textual esperada na série.

Os dados apontam que a percentagem de desempenho insuficiente (Nível 1), em redação, dos alunos da 3<sup>a</sup>. série é menor que nas séries anteriores tanto na D.E. como na Rede Estadual. Percebemos ainda aumento desse índice em 2005.



É no nível 2 que se concentra a maior percentagem de alunos, seguido pelo nível 3.

O nível 4 apresenta concentração mais baixa na 1ª série em relação às demais séries e concentração mais alta em relação à 3ª série do nível 1.

Indicam também que o desempenho dos alunos diminuiu de 2004 para 2005 em redação, nas mesmas séries, mas observa-se também que, a cada série estudada, melhora o desempenho, embora a maioria dos alunos ainda continue entre os níveis 2 e 3.

Refletindo sobre os resultados do SARESP 2004 e 2005 em relação ao desempenho dos educandos em leitura e escrita (redação), identificamos que é maior a dificuldade na produção de textos, fator que requer intervenção atenta dos educadores.

Para melhor acompanhamento do nível de desempenho dos educandos, e em respeito às diferenças regionais a Secretaria da Educação de São Paulo, subdivide as Diretorias de Ensino, em Coordenadorias: Capital e Grande São Paulo (COGSP) e do Interior (CEI) e a Diretoria de Ensino de Caieiras, pertence a COGSP.

Apresentamos na tabela 4.13, os resultados obtidos pelos educandos das três séries do Ensino Médio, no SAREP de 2005, em Língua Portuguesa e Matemática, em escores verdadeiros, que segundo publicação do SARESP (2004), corresponde ao cálculo estatístico da estimativa percentual de acertos, considerando como respondidas pelo educando, o total das questões das provas.

Tabela 4.13 – Desempenho Geral do Ensino Médio – SARESP 2005.  
Leitura e Escrita (L. Port) e Matemática - Média Percentual.

Série / Disciplina	D.E CAIEIRAS	ESTADUAL	COGSP	CEI	
1ª	L. Port.	53,9	57,4	56,1	58,7
	Matemática	37,1	35,4	34,2	36,5
2ª	L.Port.	51,4	53,5	52,8	54,8
	Matemática	30,1	31,6	30,5	32,6
3ª	L.Port.	56,0	58,4	57,4	59,3
	Matemática	26,6	28,2	27,4	29,0

\* Escores Verdadeiros variam de 0 a 100.

Fonte : [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp)

Com esses dados, constatamos que, em Língua Portuguesa, o percentual de desempenho da D.E. de Caieiras foi mais baixo, nas três séries do Ensino Médio.

Em relação a Matemática, o fato se repetiu, excetuando-se a 1ª. série do Ensino Médio, que apresentou resultado 1,7% superior ao resultado Estadual, 2,9% em relação à COGSP e de 0,6% em relação à CEI.

Tentando compreender melhor essas diferenças de resultados, optamos por pesquisar os resultados relativos ao SARESP aplicado em 2005, subdividido por unidades escolares do Município de Caieiras.

#### 4.3.1 – Resultados das Escolas Estaduais do Município de Caieiras - 2005.

Em 2005, o SARESP foi aplicado em dois dias, e teve média de participação dos alunos do Ensino Médio na Diretoria de Caieiras (D.E.) de 83% e 79% contra 81% e 78% dos alunos do Estado de São Paulo, como podemos observar na tabela 4.14.

Tabela 4.14 – SARESP (2005).  
% de participação do Ensino Médio das Escolas de Caieiras.

Unidades Escolares/ Dias/ % de Participação																	
01		02		03		04		05		06		07		08		09	
1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.
85	82	82	78	85	83	97	95	88	86	84	80	84	80	79	75	85	83

Fonte : [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp).

Os dados demonstram que a média de participação dos alunos das escolas de Caieiras, não diferem muito dos coletados em todo o Estado de São Paulo, nem mesmo no que se refere ao índice mais baixo de frequência no segundo dia da avaliação.

Os resultados obtidos pelos alunos do Ensino Médio nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática foram apresentados por séries e períodos, procurando oferecer às escolas um diagnóstico mais preciso, que lhes amplie possibilidades de intervenção, como podem ser observados nas tabelas 4.15 e 4.16.

Tabela 4.15 – SARESP (2005).  
Desempenho Geral em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Série	Período	Média dos Escores Verdadeiros em Leitura do Ensino Médio
-------	---------	--

		Unidades Escolares (01 a 09) / Diretoria de Ensino de Caieiras (46 – escolas participantes)									
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	DE
1ª	M	58,4	-	51,5	69,6	53,6	-	58,1	-	-	55,2
	T	-	59,3	-	65,8	-	-	-	58,8	57,8	57,7
	N	54,6	53,1	52,4	-	50,0	50,5	61,0	56,9	55,2	52,3
2ª	M	56,3	-	-	54,7	-	-	-	-	-	52,0
	T	-	53,5	-	60,9	-	-	-	58,4	59,1	54,7
	N	53,8	51,0	51,8	59,5	53,3	50,1	52,7	55,9	53,5	50,9
3ª	M	60,3	-	-	67,0	57,2	-	-	-	-	59,8
	T	-	-	-	-	-	-	-	61,1	67,0	62,0
	N	57,4	57,2	53,7	60,1	54,5	54,8	56,2	53,4	56,5	54,7

\* Escores Verdadeiros variam de 0 a 100.

Fonte [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp) - disponível somente mediante senha da unidade escolar.

Com os dados do desempenho geral nas Provas em Língua Portuguesa e Matemática em 2005, das nove escolas selecionadas da Diretoria de Caieiras, pudemos observar que o nível de proficiência dos alunos do período diurno (manhã / tarde), na maioria dos casos, é maior que o do período noturno. Observamos ainda que esses resultados não diferem muito dos resultados gerais da Diretoria de Ensino.

Tabela 4.16 – SARESP (2005).  
Desempenho Geral em Matemática no Ensino Médio.

Série	Período	Média dos Escores Verdadeiros em Matemática do Ensino Médio									
		Unidades Escolares (01 a 09) / Diretoria de Ensino de Caieiras (46 – escolas participantes)									
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	DE
1ª.	M	35,3	-	32,6	39,4	34,5	-	33,5	-	-	33,9
	T	-	32,2	-	35,0	-	-	-	35,4	34,7	33,4
	N	33,8	32,7	32,6	-	31,6	31,8	35,2	35,0	33,7	32,3
2ª.	M	32,3	-	-	34,5	-	-	-	-	-	30,7
	T	-	29,5	-	33,4	-	-	-	30,5	33,5	30,7
	N	30,7	29,4	29,5	30,9	30,6	29,3	29,2	29,7	29,6	29,8
3ª.	M	31,4	-	-	32,9	26,6	-	-	-	-	27,4
	T	-	-	-	-	-	-	-	29,5	30,3	29,3
	N	26,3	26,2	26,5	27,3	25,4	25,7	25,7	26,8	26,3	26,3

\* Escores Verdadeiros variam de 0 a 100.

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp) - disponível somente mediante senha da unidade escolar.

Estabelecendo um paralelo entre os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 3ª. série do Ensino Médio, identificamos que o desempenho em Matemática ficou muito aquém do desempenho em Língua Portuguesa, constatação que exige providências imediatas em nível regional e local.

Diante da constatação desses dados a equipe de supervisores e da oficina pedagógica da D. E. de Caieiras desencadeou uma série de reuniões para reflexão sobre os resultados, buscando levantar as dificuldades e contribuir na construção de caminhos que levem à melhoria da qualidade de ensino.

Levantando os índices de aprovação (AP), repetência (RP) e abandono (AB) do Ensino Médio, nos períodos diurno e noturno das escolas selecionadas, da Diretoria de Ensino (D.E.) e do Estado de São Paulo, apurados no SARESP 2005, verificamos que os dados apontam claramente que é maior o índice de evasão do período noturno e que as escolas com índice zero de evasão têm alto índice de repetência, conforme podem ser observados na tabela 4.17.

Tabela 4.17 SARESP (2005).

% dos Índices de Aprovação, Repetência e Abandono no Ensino Médio.

Localidade		Diurno			Noturno		
		AP	RP	AB	AP	RP	AB
E S C O L A	01	84,4	12,3	3,3	74,7	6,7	18,7
	02	82,6	12,2	5,2	71,7	13,1	15,2
	03	82,9	17,1	00	87,0	13,0	00
	04	93,1	6,4	0,6	95,2	4,8	00
	05	91,4	5,5	3,1	87,3	5,7	7,0
	06	-	-	-	82,6	4,5	13,0
	07	64,3	35,7	00	81,6	18,4	00
	08	90,1	6,9	3,1	81,6	11,3	7,1
	09	97,5	0,8	1,7	74,2	16,9	8,9
D. E.		86,8	10,0	3,2	89,6	12,4	8,0
S. P.		81,8	13,9	4,3	72,7	17,5	9,8

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp) - disponível somente mediante senha da unidade escolar.

Na avaliação do SARESP são coletadas informações relativas ao nível socioeconômico dos educandos, incluídos o grau de instrução dos pais e a posse de bens como indicativos de renda familiar.

Essas informações são traduzidas em índices, que resultam da somatória da pontuação atingida, que pode variar de 0 a 26, subdividida em 05 níveis socioeconômicos, denominados *estratos (A,B,C,D,E)*.

A pontuação indica a condição de vida das famílias, representando o estrato *E*, de 0 a 07 pontos, o menor nível socioeconômico.

Os estratos agrupam alunos que atingiram as seguintes pontuações:

- *A*, de 23 a 26 pontos;
- *B*, de 18 a 22 pontos;

- C, de 13 a 17 pontos;
- D, de 08 a 12 pontos;
- E, de 0 a 07 pontos.

A tabela 4.18 apresenta dados do SARESP 2005, das escolas estaduais de Caieiras, referente aos alunos matriculados no Ensino Médio regular, nos cursos diurnos e noturnos, distribuídos percentualmente em níveis socioeconômicos.

Tabela 4.18 – SARESP (2005). Distribuição percentual dos alunos do Ensino Médio, em níveis socioeconômicos, das Escolas de Caieiras, Diretoria de Ensino (D.E.) e Estado de São Paulo (SP).

Localidade		Diurno - %					Noturno - %				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
E S C O L A	01	8,1	44,3	38,0	8,1	1,5	11,7	35,2	30,9	17,9	4,3
	02	5,2	25,8	49,5	16,5	3,1	3,5	24,6	39,4	30,1	2,4
	03	1,0	21,2	36,4	36,4	5,1	1,0	19,5	40,4	33,3	5,7
	04	15,2	39,4	35,2	9,7	0,6	7,4	26,5	36,8	19,1	10,3
	05	6,6	32,9	31,6	23,7	5,3	3,3	19,0	39,9	34,4	3,3
	06	-	-	-	-	-	1,5	12,2	37,2	43,9	5,1
	07	15,2	33,3	30,3	21,2	0,0	4,9	23,2	41,5	28,1	2,3
	08	2,6	28,7	40,9	25,2	2,6	2,6	20,2	47,4	27,2	2,6
	09	4,5	24,5	45,5	22,7	2,7	2,0	21,3	41,4	32,2	3,2
D. E.		5,3	24,9	39,2	27,7	2,9	2,2	16,9	39,4	36,9	4,6
S. P.		7,4	30,4	39,3	21,4	1,6	3,6	21,3	40,8	31,2	3,2

Fonte: [www.educacao.sp.gov.br/saresp](http://www.educacao.sp.gov.br/saresp) - 2006 - disponível somente mediante senha da unidade escolar.

Se considerarmos a somatória da percentagem de alunos matriculados no noturno, nas faixas D e E (menores níveis socioeconômicos), verificamos que a escola de nº. 06, apresenta 49% de seus alunos nessas faixas, seguida das escolas nº. 03, com 39%, da nº. 05 com 37,7%, da nº. 09 com 35,4%, da nº. 02 com 32,5%, da nº. 07 com 30,4%, da nº. 08 com 29,8%, da nº. 04 com 29,4% e da nº. 01 com 22,2%.

Identificamos também que ao realizarmos a mesma somatória das faixas D e E, dos cursos diurnos, excetuando-se a escola de nº. 03 que é de 41,5%, a demais não ultrapassam a 29%.

Quando apontamos os índices de aprovação, retenção e abando escolar do Ensino Médio e verificamos que a somatória da retenção e do abandono é maior nos cursos noturnos, com exceção das escolas de nº. 07, que apresenta 35,7% no curso diurno e 18,4% no curso noturno, a de nº. 03 com 17,1% no diurno e 13% no noturno e a de nº. 04 com 7% no diurno e 4,8% no noturno.

Ao associarmos esses dados, aos quadros de desempenho dos alunos do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, detectamos que a escola que apresentou menor desempenho na média geral, em Língua Portuguesa e em Matemática, a de nº. 06, oferece esse nível de ensino apenas no período noturno, podendo ser esse um dos fatores que contribuiu para esse resultado.

Outro fator a ser considerado em relação a essa unidade escolar é a alta concentração de alunos, cujas famílias encontram-se nos níveis socioeconômicos D e E, que necessitam contribuir com o sustento da casa, disponibilizando assim de menor tempo para os estudos.

#### **4.3.2 DADOS COMPLEMENTARES RELATIVOS AO SARESP 2005 – CAIEIRAS**

Ao trabalharmos com os resultados do SARESP 2005, das escolas estaduais de Caieiras, verificamos que a maior incidência de erros em Língua Portuguesa ocorreu nas questões que abordaram os seguintes gêneros literários:

- Poético – dificuldade em reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos;
- Científico – dificuldade em identificar o uso de sistemas de notação particular à área e de linguagem técnico-científica;
- Jornalístico (Artigo de Opinião) – dificuldade em inferir o sentido avaliativo ou preconceituoso do uso de determinada palavra ou expressão.

Em Matemática, as questões com menor índice de acertos foram as que demandavam conhecimentos de Álgebra e Geometria.

- Álgebra: número e funções – dificuldades em resolver equações exponenciais; de identificar gráficos que representam funções logarítmicas;
- Geometria – dificuldade em utilizar propriedades de figuras semelhantes para resolver situações-problema.

Em reuniões de avaliação realizadas na D.E., sobre o desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e o rendimento escolar e pelos relatórios emitidos

pelas escolas, detectamos que de 2005 a 2007 a maioria das escolas de Caieiras vêm aumentando gradativamente o uso dos dados das avaliações externas, no planejamento e replanejamento escolar a fim de propor formas de intervenção.

O conjunto de dados apresentados do SAEB, do ENEM e do SARESP, de estudantes do Ensino Médio no Estado de São Paulo e, em especial, no município de Caieiras referente ao nível de proficiência, nos aponta a alta concentração de estudantes, na faixa intermediária, ou seja, muitos jovens concluem o Ensino Médio sem o pleno desenvolvimento das competências e habilidades propostas nas *Diretrizes curriculares Nacionais do Ensino Médio*.

É fácil inferir desses resultados que não expressam apenas o desenvolvimento curricular, mas a interação dele com diversos fatores, tais como: condições socioeconômicas dos alunos e seus familiares, estrutura física do prédio escolar, recursos pedagógicos e tecnológicos, formação dos professores e gestores.

Para comprovar nossa afirmação, procedemos a um levantamento de dados nas escolas de Caieiras, em relação à estrutura física dos prédios escolares, recursos pedagógicos e tecnológicos e formação de professores e gestores referente a 2005 e 2006.

Iniciamos com o levantamento do perfil da equipe de gestão das escolas selecionadas e organizamos os dados na tabela 4.19.

Tabela 4.19 – Perfil profissional dos Gestores das Escolas de Caieiras em 2006.

U.E.		01	02	03	04	05	06	07	08	09
Gestores										
Dir.	T.C.	-	P/EF	P/Mg	P/EF	P/F	-	P/Mg	P/B	P/H
	Des.	P/M	-	-	-	-	P/Mg	-	-	-
	Anos	03	03	02	04	11	01	05	04	16
V-Dir.	T.C.	P/Mg	Mg	-	P/EF	M	P/H	P/Mg	P/H	P/Mg
	OFA	-	LP	P/H	-	-	-	-	-	-
	Anos	01	20/04	< 01	06	< 01	03	03	04	10
PC - D	T.C.	-	-	-	-	LP	-	G	-	G
	OFA	P/Mg	P	Q	M	-	EF	-	LP	-
	Anos	04	08	< 01	05	02	< 01	01	02	06
PC - N	T.C.	FIL	-	-	-	FIL	-	LP	-	-
	Des.	-	F	F	N/C	-	N/C	-	M	H
	Anos	< 01	02	02	-	08	-	02	04	<01

Dados - Dez.2006

Legenda

Dir. – Diretor de Escola

PC – D – Professor Coordenador/Diurno

T.C. – Titular de cargo/Formação

Des – Designado na função/Formação

OFA – Ocupante de função Atividade

Anos – Tempo de exercício, em anos, no cargo ou função na mesma Unidade Escolar.

N/C – não comporta

V–Dir. – Vice-Diretor de Escola

PC – N Professor Coordenador/Noturno

P–Pedagogia; M–Matemática; G–Geografia;

H–História; LP– Língua Portuguesa;

C– Ciências; Mg– Magistério; Q – Química;

EF– Educação Física; B – Biologia

Observação:- Somente para o Diretor de Escola é que consideramos, na tabela abaixo, Titular de Cargo (T.C.) ou Designado (DES) na função, visto que os gestores são designados. Desse modo, as siglas T.C. ou OFA (Ocupante de Função Atividade), referem-se ao cargo ou função de professor que está atuando como gestor.

Com base nos dados apresentados na tabela 4.19, constatamos que somente nas escolas nº. 01 e 06 os diretores de escola não são titulares de cargo, mas estão no exercício da função há três anos e um ano, respectivamente, embora já tivessem experiência anterior como diretores de escola. Todas as outras escolas têm diretores efetivos na função há mais de três anos.

Em relação aos Vice-Diretores, são eles designados para exercer essa função e o tempo de designação, na maioria das escolas, não passa de quatro anos, com exceção das escolas nº. 02, 04, e 09.

As escolas nº. 04 e 06 têm apenas um professor coordenador, que atende os três períodos, devido ao pequeno número de salas. As outras escolas têm um professor coordenador para o período diurno e outro para o noturno. Em relação ao tempo de serviço na função, varia ele de menos de um ano até 08 anos, estando entre as escolas cujos professores coordenadores exercem essa função há menos de dois anos as de nº. 03, 06, 07 (diurno), 01 e 09 (noturno).

Pelo levantamento de dados a respeito dos professores que ministram aulas nessas escolas, verificamos que, em média, 60% são titulares de cargo e 40% são ocupantes de função atividade (OFA), sendo essa percentagem um pouco menor nas escolas mais periféricas, como as de nº. 03, 05, 06 e 07.

Segundo dados coletados em 2006, sobre alguns ambientes escolares, sua utilização e estado de conservação, identificamos que as escolas com resultados mais baixos nas avaliações externas também têm ambientes com menor infra-estrutura e menos recursos pedagógicos, que são igualmente os menos utilizados, conforme aponta a tabela 4.20.



Tabela 4.20 – Dados de 2006, referentes a Infra-estrutura e recursos pedagógicos das escolas de Ensino Médio de Caieiras.

U.E.	QUADRA		SALA DE INFORMÁTICA		BIBLIOTECA		LAB. DE C.F.B.	SALA DE AUDIO-VISUAL	
	QC	SC	UTIL.	ESTADO.	UTIL.	ESTADO		UTIL.	ESTADO
01	X		MB	MB	B	MB	B	B	MB
02	X		R	B	B	B	-	B	B
03	X		R	B	R	R	-	B	B
04		X	B	B	MB	MB	-	B	B
05		X	MB	MB	MB	MB	-	B	R
06		X	R	R	R	R	-	R	R
07	X		MB	B	B	MB	-	B	MB
08	X		B	B	B	MB	-	B	B
09	X		B	B	MB	MB	-	B	B

Legenda

QC- Quadra Coberta; SC – Quadra sem Cobertura;

MB – Mutio Bom; B – Bom; R – Regular.

Vê-se que a escola de nº. 06 – localizada numa das áreas mais carentes do Município – com resultados sistematicamente inferiores aos das demais escolas tem menor infra-estrutura para desenvolver seu projeto pedagógico.

Para subsidiar as discussões sobre fatores que podem interferir no desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades escolares e assim influir no cumprimento de sua função social no Ensino Médio, selecionamos duas das escolas que vêm sendo analisadas, dentre as de melhores e piores resultados nas avaliações externas.

A estatística apontou para a escola nº. 06 e nº. 09.

Verificando os Planos de Gestão dessas unidades escolares, coletamos os seguintes dados:

A - Escola nº. 06

➤ Caracterização da Escola e Clientela

A escola oferece o Ensino Fundamental (ciclo I e ciclo II) e o Ensino Médio, regular e educação de jovens e adultos.

A unidade escolar, para atender à demanda de matrículas do bairro, transformou parte dos espaços destinados a trabalhos pedagógicos diferenciados, em salas de aula.

A atual biblioteca é utilizada também como sala de vídeo e é nesse local que também realizam os HTPCs, visto ser a sala dos professores um espaço adaptado, sem condições para esse tipo de trabalho.

A sala de informática também é outro espaço adaptado e não comporta adequadamente, o número de alunos de uma classe.

Reiteramos que a escola localiza-se num dos bairros mais carentes do município de Caieiras e atende uma clientela de baixo nível socioeconômico, com grande parte das famílias – segunda pesquisa da U.E. – sobrevivendo em subempregos ou na economia informal.

A média de participação de pais e/ou responsáveis em reuniões de conselho de escola, de acompanhamento escolar dos educandos e eventos, gira no Ensino Médio, em torno de 25%, principalmente porque esse nível de ensino é oferecido apenas no período noturno.

O corpo discente do Ensino Médio se compõe principalmente por alunos inseridos no mercado de trabalho formal e/ou informal.

➤ Caracterização da Equipe de Gestão e do Corpo Docente.

A escola recebeu seu Diretor Efetivo em 2003, que se afastou em 2004 e, como conseqüência, entre 2004 e 2005, passaram pela Direção da U.E., quatro Diretores substitutos. A atual direção foi designada em 2006.

A Vice-Direção teve menor rotatividade, ocupada nos últimos três anos pelo mesmo profissional.

Desde 2003, a unidade escolar designa um novo Professor Coordenador, a cada ano, processo em curso no 1º. semestre de 2007.

O quadro escolar conta com 49 professores, sendo 08 efetivos e 41 ocupantes de função atividade, a maioria dos quais não exerce função nesta unidade escolar há mais de dois anos.

➤ Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica da U.E. contempla o mínimo exigido na legislação vigente em relação à organização curricular, porém quase inexistente a prática de desenvolver projetos que estimulem o protagonismo juvenil e/ou áreas de interesse da comunidade escolar.

Em 2004, desenvolveu de forma pontual um projeto de Educação Ambiental e outro na área da saúde – Prevenção também se Ensina. Como forma de estimular a leitura, trabalhou o Projeto Conto de Fadas, com o Ensino Fundamental.

Em 2005, foram propostos os projetos Festa dos Estados Brasileiros, Folclore e Noite da Poesia, que possibilitam contemplar a diversidade cultural e trabalhos interdisciplinares.

Já em 2006 a escola optou por desenvolver um projeto de cidadania, ao retomar, o Projeto de Educação Ambiental, em parceria com a Prefeitura do município de Caieiras, que subsidiou tecnicamente a implantação de uma horta escolar. Esse projeto possibilitou também, maior articulação entre as atividades desenvolvidas pelo Programa Escola da Família, aos finais de semana e as atividades que ocorrem durante a semana.

Além do projeto de Educação Ambiental a escola deu prosseguimento aos projetos: Noite da Poesia e Folclore, começados no ano anterior.

Para 2007, estão em andamento os projetos de Educação Ambiental, Números em Ação – projeto proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinado a alunos de 5ª. série, cuja metodologia engloba recursos da informática –, Folclore, Consciência Negra e Noite da Poesia. A escola também vêm desenvolvendo um trabalho com os professores eventuais, voltado ao estudo da Língua Portuguesa.

B - Escola nº. 09

➤ Caracterização da Escola e Clientela

A Escola localiza-se num bairro que dispõe de infra-estrutura de ruas asfaltadas e iluminadas, rede de água e esgoto, circulação de ônibus com boa frequência e um ginásio esportivo nas proximidades.

O prédio escolar é bem conservado, tem quadra coberta, sala de informática, sala de vídeo e biblioteca.

A clientela é composta na sua maioria por famílias pertencentes à classe média baixa, de origem nordestina, cujas religiões predominantes são a católica e a evangélica.

A média de participação de pais ou responsáveis dos educandos do Ensino Médio em reuniões de Conselho de Escola, reunião de acompanhamento do aproveitamento escolar e eventos é de aproximadamente 60%.

Segundo dados do Plano de Gestão de 2006, obtidos a partir do questionário socioeconômico do SARESP de 2005, respondido pelos alunos do Ensino Médio, 25% deles têm em suas residências *Internet* e 80% afirmam receber incentivo de seus familiares para estudar.

➤ Caracterização da Equipe de Gestão e do Corpo Docente.

A Direção da U.E. é ocupada por um Diretor efetivo há 16 anos em atuação na escola e seu Vice-Diretor ficou designado nesta escola por 10 anos. Em 2007, um novo Vice-Diretor foi designado, igualmente com experiência na função e já membro integrante do quadro de professores da escola.

A escola conta com dois Professores Coordenadores, um para o período diurno e outro para o noturno, ambos com experiência na função e vínculo com a unidade escolar.

O quadro docente conta com 51 professores, sendo 27 Titulares de Cargo e 24 Ocupantes de Função Atividade, porém a rotatividade de professores é pequena de um ano para o outro.

➤ Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica da unidade escolar é bem estruturada e contempla um diagnóstico do nível de aproveitamento dos alunos nas séries anteriores como forma de embasar as novas metas propostas a cada ano.

Aí estão contemplados os quatro pilares da Educação propostos pela Unesco e pelas Diretrizes Curriculares do Ensino, como projetos que buscam desenvolver no educando a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito pelo bem comum.

Em 2004, trabalhou com os projetos de Educação Ambiental, Prevenção Também se Ensina, Poesia, Leitura e Escrita, Consciência Negra e Folclore.

Desenvolveu em 2005, o projeto Ler e Interagir com o Mundo, que deu origem a diversos subprojetos, cujos objetivos eram construir várias interpretações do mundo com o educando e instrumentalizá-lo para o exercício de sua cidadania.

Para 2006, a escola optou por trabalhar projetos que promovessem a valorização da diversidade étnica e racial da sociedade brasileira, por meio de ações interdisciplinares que contemplassem as diversas linguagens, ciências e tecnologias, desenvolvendo o respeito, a solidariedade e a cidadania.

Outro projeto que a escola desenvolveu é o Projeto Parlamento Jovem, no qual os alunos compreendem os princípios da democracia e propõem soluções para os problemas locais ou globais. Este projeto foi elaborado pela Assembléia Legislativa de São Paulo, é aberto a todas as escolas que apresentarem interesse em participar.

Na vigência de 2007, a escola está dando continuidade ao Projeto Parlamento Jovem e ao Ler e Interagir com o Mundo, com um novo enfoque nas produções escritas e na interpretação dos diversos gêneros literários, contemplando os temas da área de saúde, meio ambiente, diversidade cultural, solidariedade e cidadania.

A seguir, destacamos alguns dados específicos das duas escolas estudadas, com a finalidade de verificarmos as possíveis diferenças de desempenho dos seus educandos.

Resgatando os dados de desempenho dos educandos do Ensino Médio em Língua Portuguesa das escolas nº. 06 e 09, em 2004 e 2005, divididos por turnos, organizamo-os na tabela 4.21, para facilitar a visualização de possíveis diferenças.

Tabela 4.21 – SARESP – 2004 e 2005.

Desempenho em Língua Portuguesa das Escolas nº. 06 e 09.

SÉRIE / TURNO	ANO	PERCENTUAL DE ALUNOS NOS NÍVEIS DA ESCALA												
		Abaixo Nível 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5		
		06	09	06	09	06	09	06	09	06	09	06	09	
1	T	2005	-	21,1	-	10,5	-	15,8	-	26,3	-	26,3	-	0,0
	N	2004	31,8	16,7	25,0	14,3	20,5	18,5	20,5	36,3	1,1	13,1	1,1	1,2
		2005	31,1	12,5	23,0	9,8	14,8	17,9	24,6	34,8	3,3	24,1	3,3	0,9
2	T	2004	-	17,3	-	14,8	-	38,3	-	15,1	-	12,9	-	1,6
		2005	-	17,1	-	13,8	-	34,1	-	17,2	-	15,7	-	2,1
	N	2004	26,4	17,5	16,7	12,3	40,3	44,2	8,3	17,5	6,9	7,8	1,4	0,6
		2005	19,0	19,1	30,4	15,6	31,6	38,3	10,1	14,2	8,9	12,8	0,0	0,0
3	T	2005	-	2,6	-	7,9	-	9,7	-	34,4	-	33,1	-	12,3
	N	2005	1,4	9,9	27,5	14,0	14,5	16,5	36,2	33,1	17,4	19,8	2,9	6,6

Fonte: SARESP – 2004 e 2005.

Estabelecendo uma comparação entre o percentual de alunos distribuídos nos níveis da escala de desempenho em Língua Portuguesa das escolas nº. 06 e 09 relativos a 2004 e 2005, percebemos que o desempenho dos educandos da escola de nº. 06, em todas as séries do Ensino Médio, fica abaixo do desempenho da escola de nº. 09, mesmo quando comparados apenas os resultados do período noturno, embora tenha havido melhoria de desempenho de 2004 para 2005.

Em relação ao desempenho dos educandos do Ensino Médio, no SARESP de 2005, das escolas nº. 06 e 09, na disciplina de Matemática, os alunos foram divididos em percentuais, de acordo com os níveis da escala de proficiência atingidos, conforme pode ser observado na tabela 4.22.

Tabela 4.22 – SARESP – 2004 e 2005.

Desempenho em Matemática das Escolas nº. 06 e 09.

SÉRIE / TURNO		PERCENTUAL DE ALUNOS NOS NÍVEIS DA ESCALA											
		< que Nível 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
		06	09	06	09	06	09	06	09	06	09	06	09
1ª	T	-	34,1	-	46,3	-	15,5	-	3,8	-	0,3	-	0,0
	N	62,3	51,1	21,3	31,8	11,5	14,5	4,9	2,2	0,0	0,4	0,0	0,0
2ª	T	-	33,5	-	42,9	-	17,1	-	6,3	-	0,2	-	0,0
	N	40,5	42,6	48,1	43,3	10,1	11,1	1,3	2,3	0,0	0,7	0,0	0,0
3ª	T	-	21,5	-	57,7	-	19,5	-	0,7	-	0,7	-	0,0
	N	59,4	45,2	36,2	48,7	2,9	5,1	1,4	0,9	0,0	0,1	0,0	0,0

Fonte: SARESP – 2004 e 2005.

Os dados apresentados das duas escolas referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apontam em ambas, melhor desempenho em Língua Portuguesa.

A escola de nº. 09 apresenta um conjunto de resultados superior aos da escola de nº. 06, mas ambas precisam de intervenções que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas como essências pelas *Matrizes Curriculares de Referência Nacional*, discutidas anteriormente.

Diante do conjunto de dados apresentados, tanto do SAEB, quanto do ENEM e do SARESP, acrescidos das informações obtidas nas escolas de Caieiras sobre a infraestrutura das unidades escolares, dos recursos pedagógicos, dos recursos humanos e de seus projetos pedagógicos, reconhecemos que a qualidade de ensino está intrinsecamente ligada a todos esses fatores, alguns dos quais com maior relevância que outros na construção do conhecimento do aluno.

Identificamos também que o nível socioeconômico das famílias dos educandos, pode ser um dos fatores que interferem no seu desempenho, e que as escolas cuja clientela dispõe de menos recursos são igualmente mais desprovidas em relação à sua estrutura física, recursos pedagógicos e humanos, o que colabora para manter a desigualdade social.

Ao associarmos os resultados das avaliações externas das escolas de nº. 06 e 09 com a infra-estrutura de seus bairros, o envolvimento da família com as atividades escolares, o tempo de permanência e o vínculo da equipe de gestão e dos docentes com a escola, entendemos que a implementação de novas políticas públicas educacionais somente se concretiza com o apoio da sociedade, da estrutura econômica e com investimentos nos recursos humanos, permitindo a construção de novos paradigmas educacionais e proporcionando a melhoria na qualidade de ensino.

Segundo Santomé (1998, p. 129), para atingir as finalidades da educação, o currículo escolar deve contemplar conteúdos significativos para a comunidade local, desenvolvidos de forma interdisciplinar, com metodologias, recursos tecnológicos e humanos que promovam a construção do conhecimento, possibilitando [...]“desenvolver

e fomentar a formação de cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar”.

Cumprido lembrar que tais cidadãos enfrentam uma nova configuração do mundo do trabalho, configuração – segundo Werthein (1999) – que a partir da década de 1990 privilegiou o trabalho em equipe, valorizando as habilidades e competências de cada trabalhador, incentivando a criatividade, flexibilidade, liderança, domínio das tecnologias e cultura geral.

Analisados os projetos pedagógicos e planos de gestão da escola de nº.06, verificamos que existem propostas de trabalhos interdisciplinares, mas o conjunto de ações elencadas demonstra fragmentação de desenvolvimento entre as diversas disciplinas, fato não detectado na escola de nº. 09, cujos projetos pedagógicos e planos de gestão indicam busca de vínculos entre a unidade temática dos projetos e os conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas.

Levando em consideração a legislação vigente e os autores estudados, a qualidade educacional almejada nesta primeira década do século XXI para o Ensino Médio – destinado à formação de jovens entre 15 e 18 anos de idade –, é de um currículo permita integrar os conhecimentos acumulados pelas ciências, considerando as diferentes culturas e as novas tecnologias, contemplando as características da comunidade na qual a escola está inserida.

Esse currículo deve possibilitar o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos por meio da construção de habilidades e competências que os tornem capazes de analisar, pesquisar e intervir no mundo globalizado, com uma visão humanitária, ética, comprometida com a melhoria da qualidade de vida no planeta.

A escola de nº. 09 foi considerada nesta pesquisa como a de trabalho mais próximo ao que propõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e, conseqüentemente a LDBN nº. 9394/96 e o Plano Nacional de Educação de 2001, visto contemplar em seu projeto pedagógico uma diversidade de subprojetos cujos blocos de conteúdos culturais trabalhados ensinam aos educandos ações educacionais protagônicas e reflexivas, fortalecendo o conhecimento já existente e criando novas raízes, que poderão embasar sua atuação como cidadão e a construção do conhecimento ao longo da vida.



Segundo sua equipe de gestão, a escola obteve esse desempenho após realizar diversas discussões com os educadores sobre os resultados das avaliações externas, e estudos realizados principalmente nas legislações e documentos vigentes, que tratam das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio.

As afirmações da equipe de gestão da escola nº. 09 vêm ao encontro do que ensina Santomé (1998), quando discute a importância da incorporação por parte dos docentes dos novos paradigmas educacionais, principalmente no que tange à seleção de conteúdos significativos, à interdisciplinaridade e às estratégias de ensino.

Não podemos esquecer que o corpo docente atual é fruto de modelos de socialização profissional que exigiam apenas que se prestasse atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita de conteúdos culturais (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

Os dados e reflexões apresentadas não pretendem apontar culpados ou festejar paladinos da educação em nível de Ensino Médio, mas nos permite entender que existem dificuldades à serem superadas, e que elas estão presentes tanto em nível regional como nacional, sendo nosso dever como educadores, investir nas discussões e em pesquisas, para que possamos oferecer uma educação de qualidade como está propostos na LDBN nº. 9394/96 e no atual Plano Nacional de Educação.

Sendo assim consideramos relevante à essa pesquisa, realizarmos uma interlocução entre o parte teórica e dados coletados nas escolas em estudo, como forma de contribuir com os educadores na busca do cumprimento da função social do Ensino Médio.

## **CAPÍTULO V**

### **A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO ENTRE A CONCEPÇÃO PRESENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

## E SUA CONCRETIZAÇÃO NAS UNIDADES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO.

A pesquisa realizada nos permitiu refletir sobre a complexidade que envolve a concepção da função social do Ensino Médio e sua efetivação nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, uma vez que aponta para a grande diversidade de fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem.

A partir da LDBN nº. 9394/96, o Ensino Médio adquire nova identidade, que já sofria transformações desde que o ensino de Segundo Grau perdeu o caráter compulsório de oferta do Ensino Profissional, em 1982, e reassumiu feições propedêuticas, sem, contudo, incorporar as mudanças socioculturais que vinham ocorrendo com o processo de globalização.

**A concepção da função social do Ensino Médio presente nessa LDBN e nas legislações e documentos que a complementam, para viabilizar sua implantação nas Escolas Públicas, é proporcionar aos educandos ampliação dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental, com foco na formação geral, propiciando o desenvolvimento da cidadania crítica e participativa, possibilitando o prosseguimento de estudos e o ingresso no mundo do trabalho.**

Embasaram a construção dessa concepção discussões realizadas na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien (Tailândia, 1990), acrescidas das teorias críticas e pós-críticas do currículo escolar, desenvolvidas por diversos intelectuais europeus e posteriormente americanos, a partir da década de 1970, que apresentam o currículo como importante fator na busca da equalização social.

Destacam essas teorias a necessidade de o currículo propiciar ao educando o domínio das novas linguagens e tecnologias, além de desenvolver conhecimentos que possibilitem a análise e resolução de problemas em nível local e planetário, dentro dos princípios da ética, da solidariedade e do respeito às diferenças.

Outro fator que influenciou a elaboração da LDBN nº. 9394/96 foram os compromissos assumidos pelo Brasil de reestruturação dos sistemas de ensino com o

Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, financiadores de políticas públicas de desenvolvimento econômico, que questionavam o baixo rendimento educacional.

Essas instituições financeiras passaram a vincular o financiamento da educação às reformas.

Como resultado do conflito de interesses econômicos e sociais, de diversos representantes de instituições de ensino públicas e privadas, de instituições financeiras internacionais e de instituições que representavam educadores e ONGs, a LDBN nº. 9394/96 terminou por não contemplar muitas das propostas ao projeto de lei original feita pelos educadores.

Essa LDBN estabelece que o ensino oferecido pelos sistemas educacionais obedeça a padrões mínimos de qualidade, aferidos por avaliações externas como meio de subsidiar a elaboração de políticas públicas, e aos projetos pedagógicos das escolas visando à melhoria da qualidade do ensino.

Os referenciais teóricos e as legislações que embasaram nossas discussões levaram-nos a compreender que a função social do Ensino Médio está intrinsecamente ligada ao currículo e à qualidade de ensino.

Diversos são os autores que discutem as relações de poder, sejam elas de interesse público ou privado, presentes nos currículos escolares. Silva (2003a, p. 15), por exemplo, afirma a não-neutralidade do currículo, resultado que é de escolhas realizadas pelo homem, buscando formar o “[...] o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade [...]”.

As teorias curriculares críticas e pós-críticas, que trazem consigo ideais democráticos, igualitários e solidários, podem ser observadas na nova LDBN, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e no Plano Nacional de Educação, que ressaltam a relevância da qualidade do ensino ministrado em todas as escolas.

Encontramos traços dessas teorias no agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento, a ser desenvolvidas mediante diversas formas de linguagem e tecnologias, estimulando assim o desenvolvimento da diversidade cultural, a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, valorizando a construção de identidades.

Como pesquisadora e educadora, entendemos que as proposições presentes nas políticas públicas educacionais sobre o currículo a ser desenvolvido e a qualidade de ensino almejada atendem às necessidades de formação dos jovens entre 15 e 18 anos que cursam o Ensino Médio e precisam dominar as diversas linguagens e tecnologias do mundo globalizado e compreender a lógica organizacional social, econômica e política, de modo a contribuir significativamente na construção de sua identidade pessoal e profissional, bem como possibilite uma convivência harmoniosa e sustentável em sociedade e nível planetário.

Acreditamos que, se o que está proposto nas legislações e documentos educacionais vigentes realmente fosse desenvolvido de forma integral nas escolas, os educandos do Ensino Médio, ao concluírem essa última etapa da educação básica, adquiririam as competências e habilidades necessárias à conquista da sua autonomia em relação ao seu crescimento cultural e inserção no mercado de trabalho, vindo a tornar-se parte do processo de equalização social, mas detectamos ao longo de nossa trajetória profissional um grande distanciamento entre o proposto e o realizado nas escolas.

Para embasar tais observações, coletamos dados de avaliações externas sobre o nível de aproveitamento dos educandos do Ensino Médio e dados de infra-estrutura e de recursos humanos, tendo como campo de estudo as escolas estaduais do município de Caieiras, a partir da década de 1990, como possíveis indicadores do cumprimento da função social do Ensino Médio nas escolas estaduais de São Paulo.

Ao optarmos por trabalhar com as avaliações externas, aproximamo-nos de diversos autores que as consideram elementos que restringem a autonomia escolar, pois sua elaboração tem como parâmetros as *Matrizes Curriculares de Referência*, estabelecidas por órgãos representantes do MEC, em consonância com a legislação vigente, e a colaboração de educadores dos Sistemas de Ensino do País, porém não conseguem contemplar as diferenças socioeconômicas e culturais das comunidades locais.

A interpretação que se dê aos resultados desses instrumentos pode vir a comprometer a proposição de projetos pedagógicos que favoreçam a preservação da identidade cultural das escolas e de suas comunidades.

Consideramos que, apesar da ambigüidade da função da avaliação externa, seja como fator de controle do currículo em ação ou como diagnóstico para o realinhamento das políticas públicas educacionais e de projetos escolares, sua contribuição propicia aos educadores e aos Sistemas de Ensino, conhecer uma parcela da realidade local e global.

Ao analisarmos os resultados das avaliações externas do Estado de São Paulo, mais especificamente do município de Caieiras, constatamos o baixo aproveitamento dos educandos do Ensino Médio e especulamos sobre as possíveis variáveis que interferiam nesse processo.

Apontam os dados do SAEB que o nível de aproveitamento dos educandos do Ensino Médio das escolas estaduais de São Paulo vem diminuindo, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, no decênio 1995– 2005, embora os resultados tenham ficado um pouco acima dos da média nacional.

Essa queda no rendimento escolar se confirma com os resultados do ENEM de 2005 e 2006, oscilando a média dos concluintes participantes fica entre 38% e 43%, na avaliação objetiva, acrescida da nota de redação, em nível Nacional, do Estado de São Paulo e em Caieiras, município onde o nível de proficiência dos participantes caiu 1,375 pontos em relação à nota nacional e 1,677 pontos em relação à nota do Estado de São Paulo, em 2006.

A publicação do SAEB (2004, p. 46) referente à avaliação de 2003 revelou, pela comprovação dos resultados obtidos a partir das questões que investigavam a infraestrutura da escola, o nível de escolaridade dos pais e o nível socioeconômico das famílias, que “o menor nível de desempenho dos educandos se concentra em escolas e comunidades mais desprovidas de recursos materiais, financeiros e humanos”.

Outra avaliação externa que contribuiu para as reflexões sobre o cumprimento da função social do Ensino Médio foi o SARESP, uma vez que se concentra especificamente no Estado de São Paulo, o que minimiza as possíveis diferenças regionais na elaboração das questões que avaliam o conhecimento adquirido pelo educando, bem como no aprofundamento das informações coletadas da escola e no questionário sociocultural do educando.

Em relação aos resultados do SARESP aferidos entre 2004 e 2005, em nível estadual, no desempenho geral em Língua Portuguesa, pudemos identificar que o índice de educandos do Ensino Médio em 2005 elevou-se nas faixas ótimo e muito bom, conforme registra a tabela 5.1, excetuada a 2ª. série, com decréscimo no nível bom. Vê-se, entretanto, que ainda é alto o índice de educandos nos níveis insuficiente e abaixo do insuficiente.

Tabela 5.1 – Diferença percentual de desempenho do Ensino Médio em Língua Portuguesa – SARESP 2004 e 2005.

Série	Percentagem de diferença de desempenho entre 2004 e 2005					
	Ótimo	Muito Bom	Bom	Regular	Insuficiente	Abaixo do Insuficiente
1ª.	> 1,7	> 7,8	> 9,0	< 19,9	< 1,5	> 2,8
2ª.	> 1,9	> 8,0	< 12,8	< 1,1	> 2,6	> 0,8
3ª.	> 6,9	> 17,9	> 10,9	< 23,4	< 3,8	< 8,5

Fonte: SARESP 2004-2005.

Os dados do SARESP em relação à disciplina de Matemática são ainda mais preocupantes, pois tanto no Estado de São Paulo como na Diretoria de Ensino de Caieiras a média de aproveitamento dos educandos variou de entre 26,6% a 37%.

Ao investigar os resultados das escolas de Caieiras, constata-se a análise apresentada no parágrafo anterior, pois as escolas com menor desempenho dos educandos localizam-se nas regiões mais periféricas de Caieiras, onde é muito baixo o poder aquisitivo das famílias. Por serem escolas mais afastadas, a rotatividade de professores é maior e o índice de evasão e retenção também é mais elevado.

Em relação ao referidos índices de evasão e retenção, há que considerar a somatória desses dois índices, porque ambos representam o insucesso da escola no cumprimento de sua função social.

Detectamos a necessidade de aprofundarmos nossa pesquisa em relação a questões de cunho administrativo e pedagógico das escolas, a fim de compreendermos as diferenças em relação ao nível de aproveitamento dos educandos do Ensino Médio, razão por que decidimos ampliar o rol de informações de uma escola com aproveitamento acima da média da D.E. e outra abaixo dessa média.

Os dados coletados nas duas unidades escolares selecionadas nos apontaram uma série de fatores que interferem no cumprimento da função social do Ensino Médio e sendo assim, de que indicaremos somente os mais relevantes.

Verificamos que a escola de melhores resultados tem uma equipe de gestão mais estável, na qual o Diretor de Escola e o Vice-diretor atuaram juntos por dez anos, com mudança do Vice-Diretor somente em 2007, por opção do próprio profissional, e que um dos professores coordenadores aí exerce essa função há seis anos e que o outro, apesar de designado há menos de um ano, já compunha o corpo docente da escola. O histórico da escola com menor índice de aproveitamento dos educandos registra mudanças constantes na equipe de gestão.

Em relação ao corpo docente, a situação se repete: constantes alterações no quadro de professores da escola com menor aproveitamento dos educandos, enquanto o quadro de professores da escola de melhor aproveitamento compõe-se de 52,9% de professores titulares de cargo e os ocupantes de função atividade, sempre que possível, organizam toda a jornada de trabalho nessa unidade escolar.

Em relação à infra-estrutura do prédio escolar, recursos tecnológicos, biblioteca, sala de informática e de multimídias, a escola de melhores resultados conta com todos esses espaços organizados e em funcionamento, ao passo que, na outra unidade escolar, a maioria dos que existem apresentam restrições de funcionamento.

Quanto à localização das unidades escolares, ambas são periféricas, porém, na de melhores resultados o bairro é mais bem estruturado. A infra-estrutura do bairro da outra escola não é tão boa e segundo dados do índice de desenvolvimento humanos (IDH) de 2006, apresenta o menor índice de desenvolvimento econômico e social do Município, dados confirmados pelo SARESP 2005.

Em relação ao corpo discente do Ensino Médio da escola de menor aproveitamento, compõe-se ele de alunos que freqüentam o curso noturno, único turno disponibilizado que essa unidade escolar oferece, devido à demanda de alunos do ensino fundamental – atendida no período diurno. A maior parte dos alunos do Ensino Médio trabalha, restando menor disponibilidade de tempo para os estudos, fora do horário escolar, diferentemente dos alunos da outra unidade escolar, onde é possível cursar o Ensino Médio durante o dia ou à noite.

Os dados do SARESP 2005 também indicaram que a participação dos pais ou responsáveis no incentivo e acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos, na escola de melhor aproveitamento, é maior do que na outra unidade escolar.

Entre os fatores intra-escolares, detectamos que o plano de gestão e projeto pedagógico da escola de melhor aproveitamento é mais bem estruturado, apresenta continuidade de um ano para o outro, contém subprojetos que contemplam a diversidade de culturas, a ética, a solidariedade e o protagonismo juvenil, busca desenvolver a criticidade e a consciência planetária nos educandos e apresenta preocupação com seu índice de aprendizagem.

Ao verificarmos os mesmos documentos da outra unidade escolar, encontramos descontinuidade entre os projetos pedagógicos desenvolvidos e/ou à serem desenvolvidos no decorrer dos últimos três anos, mas também é perceptível a preocupação da atual equipe de gestão em elaborar de projetos que propiciem a melhoria da qualidade de ensino de seus educandos.

Enfim, os dados coletados permitiram identificar que a estabilidade da equipe de gestão na escola e dos docentes aumenta seu vínculo com a comunidade escolar e propicia o desenvolvimento do projeto pedagógico de forma contínua, sofrendo apenas os realinhamentos necessários apontados em avaliações realizadas durante e ao final de cada ano letivo.

A tabela 5.2, por nós elaborado, sintetiza os fatores que em nossa concepção de educadora e pesquisadora favorecem o desenvolvimento de um projeto pedagógico coerente com as necessidades locais e, conseqüentemente um bom desempenho dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 5.2 Fatores Intra-escolares e Extra-escolares favoráveis ao desenvolvimento de projetos pedagógico em consonância com a legislação vigente.

---

➤ Fatores Intra-escolares

---



Recursos Humanos (equipe de gestão, corpo docente e funcionários)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestão democrática — propiciando condições de participação de toda a comunidade escolar na sua gestão pedagógica, administrativa e financeira;</li> <li>- participação de formação continuada na própria U.E. em grupos de estudos e reuniões;</li> <li>- compromisso do educador com o ato de educar.</li> </ul>
Corpo discente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer-se como parte da comunidade escolar e co-responsável pelo seu processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>

➤ Extra-escolares

Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabilidade e tempo de permanência na escola;</li> <li>- oferta de oportunidades para a formação continuada em instituições de ensino superior tanto para os efetivos como para os professores admitidos em caráter temporário.</li> </ul>
Estruturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbas em quantidade suficiente para a manutenção e adequação dos espaços pedagógicos, bem como para a aquisição e conservação de materiais pedagógicos e tecnológicos.</li> </ul>
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar efetivamente da elaboração dos projetos da escola e apoiar seu desenvolvimento;</li> <li>- propiciar condições e estimular a frequência dos educandos às aulas e o hábito de estudos;</li> <li>- participar das reuniões de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do educando.</li> </ul>

A partir da pesquisa realizada nas unidades escolares, compreendemos que a equipe de gestão exerce papel fundamental para o sucesso do desempenho escolar, pois os fatores externos ora apresentados dependem de políticas públicas para serem solucionados, enquanto os internos – desenvolver condições para que toda a comunidade escolar (gestores, educadores, funcionários, pais, alunos e responsáveis) crie vínculos com a unidade escolar e assuma compromissos com a educação – dependem da atuação dessa equipe.

Sem esse vínculo, pode o educador sentir-se desestimulado e o educando não encarar a escola como possibilidade de crescimento pessoal e por isso reduzir seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Em relação à oferta do Ensino Médio no noturno, decorrente da jornada integral de trabalho a que precisa submeter-se a maioria dos alunos, embora seja fator extra-escolar, podem a equipe de gestão e os educadores amenizar esse impacto elaborando projetos pedagógicos específicos para essa classe trabalhadora, que sejam estimulantes e com a mantenham a oferta de um ensino de qualidade.

Em relação ao projeto pedagógico das escolas, encontramos indícios de relativa autonomia escolar, uma vez que determinados projetos desenvolvidos pela escola foram propostos pela Secretaria da Educação, sem consulta prévia da comunidade escolar, apesar de contemplarem temas considerados relevantes, pois tratam de questões éticas, de respeito às diferenças, de prevenção e saúde, de preservação ambiental e solidariedade.

Outro fator que indica relativa autonomia da escola diz respeito à quantidade e aplicação dos recursos recebidos, que nem sempre podem ser destinados ao atendimento de certas necessidades pedagógicas ou estruturais, mas que poderiam contribuir para o sucesso do desenvolvimento de alguns projetos, como, cobrir uma quadra ou adequar/equipar uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de leitura, um laboratório, uma sala de artes, ou transformar todas as salas de aula em salas-ambiente e espaços externos, como pátios, jardins, muros, em locais de ampliação do universo cultural do aluno.

Reconhecemos também que os resultados das escolas de Caieiras não diferem muito dos das demais escolas do Estado de São Paulo, o que nos leva a concluir que, embora tenhamos detectado alguns problemas específicos de determinadas escolas, provavelmente eles se repetem em parte das escolas estaduais do Estado de São Paulo, demandando estudos mais aprofundados que ensejem decisões não apenas em âmbito local ou regional, mas também estadual e/ou federal.

Os dados até aqui apresentados leva-nos a considerar que as avaliações externas desempenham importante papel ao propor questões que aferem o nível de desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, possibilitando aos sistemas de ensino e educadores reflexões sobre o currículo em ação nas escolas e propostas de intervenção de modo que as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelas políticas públicas sejam realmente implementadas nas escolas estaduais.

Os diversos meios de comunicação apontam que, cada vez mais, a sociedade vem acompanhar a divulgação dos resultados educacionais das avaliações externas e toma consciência da importância de avaliar o sistema educacional como um todo para cobrar seus direitos.

As instituições escolares, bem como os órgãos centrais, vêm tomando ciência da contribuição que as avaliações externas oferecem, utilizando-as como indicadores das dificuldades de cada unidade escolar e do próprio sistema de ensino para os novos rumos a seguir.

Compreendemos que esses resultados são reflexos não somente dos recursos físicos e humanos das instituições de ensino, mas da somatória de todo o contexto social, que age diretamente na vida desses estudantes, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Afirmamos também que cumprir com a função social do Ensino Médio, como está proposto na legislação vigente, é um desafio nacional, uma vez que cumpre incorporar os novos paradigmas educacionais, nos quais a qualidade do ensino oferecido nas escolas liga-se intimamente ao contexto socioeconômico, político e cultural do mundo globalizado, que norteiam as diretrizes curriculares nacionais, mas que devem igualmente contemplar os anseios da comunidade local por meio do projeto pedagógico da escola.

Ao dialogarmos com Santomé (1998), entendemos que, para mudar o foco da função social do Ensino Médio, cumpre desenvolver nas unidades escolares um currículo integrado, emancipador e flexível:

- *integrado* no sentido de articular os conhecimentos legitimados por uma comunidade escolar como relevantes, entre as diversas disciplinas, evitando assim o desenvolvimento de conteúdos descontextualizados e fragmentados;
- *emancipador* quando permite que o educando participe ativamente da construção do seu conhecimento, por meio da reflexão e criticidade;
- *flexível* quando permite a transposição ou integração de novos temas, conteúdos culturais e metodologias ao currículo em ação.

**Se a função social do Ensino Médio se concretiza ao desenvolver um currículo que possibilite ao educando construir habilidades e competências que o tornem protagonista, conhecedor de diversas linguagens e tecnologias, solidário e cômico das diferenças, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho, a continuidade de estudos e o exercício de uma cidadania ativa e se constatamos nas avaliações externas que a maioria de nossos educandos do Ensino Médio**

**concentra-se nos níveis intermediários de proficiência, atendendo parcialmente a concepção presente na legislação vigente, então entendemos que as escolas estaduais de São Paulo, mais especificamente do município de Caieiras, têm cumprido parcialmente com sua função social.**

Preocupada com a situação atual, a Diretoria de Ensino de Caieiras desencadeou uma série de reuniões em nível regional, com os gestores das escolas, buscando refletir sobre os resultados das avaliações externas e propor intervenções visando à melhoria na qualidade de ensino oferecida.

No sentido de atender à legislação vigente e facultar um ensino de qualidade, a Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo vem proporcionando formação continuada aos educadores e gestores, por meio de capacitações centralizadas, convênios com Universidades e orientações técnicas descentralizadas, que ocorrem nas Diretorias de Ensino Estaduais, ensejando estudos sobre a concepção de Ensino Médio presente nas políticas públicas.

Um fator considerado pelos educadores obstáculo à formação continuada oferecida é que, nem sempre ela atende às reais necessidades dos profissionais que dela participam, elaboradas que são, na maioria dos casos, pelos órgãos responsáveis cuja meta consiste em superar os pontos considerados *frágeis* pela Secretaria de Estado da Educação, representada pelas suas coordenadorias, sem consulta prévia aos educadores.

Propõem ainda a Secretaria da Educação e as Diretorias de Ensino realizar estudos nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), regulamentado pela Lei Complementar SEE/SP nº. 836/97, visando adequar a concepção de currículo e qualidade de ensino do Ensino Médio, presentes nas políticas públicas, à realidade local.

Essas medidas buscam ampliar o universo cultural tanto do corpo docente quanto, por conseqüentemente, do corpo discente, pois, como afirma Santomé (1998), boa parte do corpo docente que está atuando, nos diversos níveis de ensino, teve uma formação educacional em que predominava a pedagogia tradicional ou tecnicista, cabendo agora internalizar novos paradigmas educacionais para que a reforma chegue a quem se destina – ao educando.

Entendemos também que essas medidas, priorizam a formação do professor, mas que por si mesmas não bastam, necessários que são investimentos de recursos financeiros para remodelar a infra-estrutura das escolas, recursos humanos e o restabelecimento da verdadeira autonomia das escolas na gestão administrativa, financeira e pedagógica, o que daria à Escola condições de cumprir a função social do Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando responder às questões formuladas inicialmente sobre a concepção de Ensino Médio explicitada nas atuais Políticas Públicas de Educação nacionais e paulistas e se as escolas estaduais do município de Caieiras tem atendido a essa função social, demo-nos conta de que a legislação educacional brasileira e, mais especificamente, a LDBN nº. 9394/96 abarcam uma amplidão de conceitos e temas que podem dar margem a diferentes interpretações. Entendemos que um dos fatores que interferem no cumprimento dessa função social é a leitura que dela se faz e a quem tal leitura interessa.

Ao realizarmos o estudo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e embasadas teoricamente por Moreira e Silva (2005), compreendemos que sua concepção de função social se concretiza na proposição do desenvolvimento de currículos que levem à formação de educandos reflexivos, críticos e protagônicos, mais cômicos das diferenças culturais e pessoais, e acreditamos que tais diretrizes atendem às necessidades essenciais para torná-los cidadãos que possam contribuir para um mundo mais justo e sustentável.

Nossa pesquisa mostrou com nitidez que as políticas públicas, após promulgadas, demoram a chegar a quem se destinam – os educandos –, que importa criar condições estruturais nas escolas e estimular o compromisso dos educadores com a sua formação continuada.

Detectamos também a necessidade de uma verdadeira autonomia administrativa, pedagógica e financeira, exercida de forma democrática, com recursos suficientes para desenvolver o projeto pedagógico da escola, garantidos pelo poder público.

Finalmente, apontamos que os dados em relação ao Ensino Médio aqui apresentados confirmam que o maior índice de aproveitamento dos educandos das escolas de Caieiras concentra-se na faixa intermediária, resultados que não destoam dos dados do Estado de São Paulo ou do País, o que nos leva a refletir sobre a urgência de aprofundar as discussões.

Comprometida com uma educação para a cidadania, esperamos que as informações e idéias expostas ao longo dos capítulos sirvam para que outros educadores reflitam sobre sua prática e a realidade das comunidades escolares em que atuam ou os instiguem a realizar de novas pesquisas que apontem caminhos para que todas as escolas possam cumprir com a função social do Ensino Médio.

## Referências

ALBUQUERQUE, H. M. P. A Escola-Padrão do Estado de São Paulo: Um Referencial De Gestão Para Uma Educação Democrática? 1997, p. 174. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.

APPLE, M. W. A. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005, p.39-58.

\_\_\_\_\_. Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005, p.59-91.

ARAUJO, C. H.; LUZIO, N. O desafio do Ensino Médio. In: BRASIL (MEC) Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª. Série do Ensino Médio.

MEC/INEP. 2004 p. 07 – 09. Disponível em:<[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade\\_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade_educacao.pdf)>. Acesso em: 05/01/2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação - apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, ago. 2002. 7 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002. 24 p.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932. p.21. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 15/03/2006.

BARRETO, E. S. S., PINTO, R. P. (coord.) Avaliação na Educação Básica (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped., il. (Série Estado do Conhecimento), nº. 04, p. 219. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06/11/2006.

BARREIROS, D. Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: o caráter disciplinador e a perda da autonomia. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/deboraraquelalvesbarreiros12.rtf>>. Acesso em: 05/11/2006.

BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução. Portugal: Porto,1994.

BRASIL. Constituição (1824) - Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891) - Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 1967. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 14 de 12 de setembro de 1996. Brasília/DF: Senado, 1996. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 12/07/2006.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº.53 de 20 de dezembro de 2006. Brasília/DF: Senado, 2006. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 05/03/2007.



\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº. 339 de 28 de dezembro de 2006. Brasília/DF: Senado, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05/03/2007.

\_\_\_\_\_. Assembléia Geral do Império. Lei Geral Nacional de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em 06/10/06.

\_\_\_\_\_. Ato Adicional, Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império do Brazil de 1824. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ato\\_Adicional](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ato_Adicional)>. Acesso em 06/10/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 1076 de 1950. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 18/01/2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 1821 de março de 1953. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 30/06/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fedlei40241961.htm>>. Acesso em: 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 7044, de 18 de agosto de 1982. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus de 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br>>. Acesso em 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9131\\_95.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9131_95.htm)>. Acesso em 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10639, de 09 de janeiro de 1993. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. In: Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p.78-162, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 1331 de nº. 17 de fevereiro de 1854. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em 06/10/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 510 de nº. 26 de junho de 1890. Disponível em:< <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em 06/10/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 16782-A de nº. 13 de janeiro de 1925. Disponível em:< <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em 06/10/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394 de 1996. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08/05/2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB/CNE Nº.03/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/12/2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº.15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/12/2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº.16/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Técnico. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/12/2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº.39/2004. Aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/12/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp>>. Acesso em 12/11/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 144 p. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2006. 133 p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp.pdf>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2006. 239 p. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp.pdf>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2006. 135 p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp.pdf>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Ministerial nº. 438 de 28 de maio de 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Ministerial nº. 931 de 21 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_.(Ministério da Educação). Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24/10/2006.

\_\_\_\_\_.(Ministério da Educação). ENEM: Relatório do Desempenho do Ensino Médio - 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio2005.htm>>. Acesso em 10/01/2007.

\_\_\_\_\_.(Ministério da Educação). Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª. série do Ensino Médio. Brasília:MEC. Jan/2004 p. 46. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade\\_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade_educacao.pdf)>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_.(UNESCO). Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO/UNICEF, 1991, p. 20.

\_\_\_\_\_.(UNESCO). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Fórum Mundial de Educação, Dakar, 26-28 abril, 2000. Senegal-Dakar:UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001, p 70. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 08/09/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. Brasília: MEC/INEP, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/07/2007.

\_\_\_\_\_.(INEP). Resultados do SAEB 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18/11/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). Resultados do SAEB 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18/11/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). Resultados do SAEB 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18/11/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). Censo Escolar 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18/11/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). Censo Escolar 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18/11/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). ENEM 2005. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18/11/2006.

\_\_\_\_\_.(INEP). ENEM 2006. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2007.

CASTRO, M. H. G. A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: MEC/INEP, 1999, p. 40. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/download/cibec/1999/titulosavulsos/miolooseculoXXI.pdf>>. Acesso em: 11/12/2006.

CASTRO, M. H. G. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002, p.106. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/pdf>>. Acesso em: 15/11/2006.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 164p.

COSTA, M. V. (org.). O Currículo: nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998, p. 176.

CUNHA, A. G. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. 2ª. ed., 13ª. impressão. Rio de Janeiro, 2000, p. 963.

CUNHA, L.A. As Agencias Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. Â. S.; BUENO, M. S. S. (org). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano, p.103 -134, 2002.

CURY, C. R. J. Políticas Atuais para o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. Â. S.; BUENO, M. S. S. (org). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano, p.15 - 32, 2002.

DELORS, J. (org). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO (MEC). São Paulo: Cortez,1996, p. 288.

DIAS, R. E; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. Currículo sem Fronteiras. vol. 6, n. 2, p. 53 - 66, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso 05/01/2007.

DOURADO, L. F. (cord.) A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP, 2007, p. 65. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>>. Acesso em 18/03/2007.

DRUGG, K. I. O Desafio da Educação: a qualidade total. São Paulo; Makron Books, 1994, p.87.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 39 impressão, São Paulo: Nova Fronteira, 1998, p. 1838.

FERRETTI, C. J. Formação Profissional e a Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, vol. 18. n. 59., p.225 - 269, ago./1997.

\_\_\_\_\_. Mudanças em Sistemas Estaduais de Ensino em Face das Reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, n. 70, p. 80-99, 2000.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Trad. GADOTTO, M., MARTINS, L.L. 27ed. vol.1. RJ: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 218.

GARCIA, P. S. Prós e Contras sobre o Ensino Profissionalizante. Disponível em: <<http://www.geocities.com/pasega/pros.htm>>. Acesso em: 12/09/2006.

HAAS, C. M. Interdisciplinaridade: uma nova atitude docente. In VIII encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Desafios da Educação Básica: A Pesquisa em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Anais Eletrônicos CD. Art. Comunicação 11, p. 13.

Haidar, M. L. M.; Tanuri, L. M. A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, J. G. C.; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C. et al. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. 2.ed., São Paulo: Thomson, 1999, cap. 3, p.59 -100.

HOUAISS, A.; VILLA, M. S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ª reimpressão, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p.2922.

IVERS, I. Políticas para o Ensino Médio e Profissional: o decreto 2208/97. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE. RBPAE - Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.67 -74, jan./jun. 2000.

KUENZER, A. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 104.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, série cultura, memória e currículo. v. 2, 2002, p. 237.

\_\_\_\_\_. O Pensamento Curricular no Brasil. In LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, série cultura, memória e currículo. v. 2, p.13-54, 2002.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.98 -113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 05/01/2007.

\_\_\_\_\_. Novas Tecnologias e Currículo. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). Currículo: questões atuais. São Paulo: Papirus Editora, 1997, p. 39 - 58.

MATE, H. C. Tempos Modernos na Escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. São Paulo: EDUSC; Brasília: MEC/INEP, 2002, p. 180.

MENESES, J. G. C. et al. Educação Básica Políticas, Legislação e Gestão. São Paulo: Thomson, 2004, p. 285.

MICHAELIS. Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1998, p. 2267.

MINTO, L. W. Administração Escolar no Contexto da Nova República (1984...). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº. especial, agost. 2006. Disponível em:<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_22e.pdf)>. Acesso em 12/11/2006.

MORAIS, M. M. A Sala de Aula no Contexto da Educação do Século 21. Brasília: INEP, 2005, p. 14. Disponível em:<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/mioloTexto%20para%20discussao%2018.pdf>> Acesso em: 29/11/2006.

MOREIRA, A.F.B. (org.). Currículo: questões atuais. São Paulo: Papyrus Editora, 1997, p.143.

MOREIRA, A.F.B. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, M. V. (org.). O Currículo nos Limiares do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11 - 36.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). Currículo, Cultura e Sociedade. Trad.: Maria Ap. Batista. 8ª. ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 154.

OLIVEIRA, D. A. O Ensino Médio no Contexto das Políticas para a Educação Básica. In: ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, M.Â.S.; BUENO, M. S. S. (org). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano, 2002, p. 47 - 69.

PARAISO, M. A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. Caderno de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283 - 303, maio/agost. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 05/01/2007.

PESTANA, M. I. Avaliação: o sistema de avaliação brasileiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, v. 79, n. 191, p.1 - 99, jan./abr. 1998. Disponível em:<[http://www.inep.gov.br/download/cibec/1998/periodicos/revista\\_RBEP\\_191.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1998/periodicos/revista_RBEP_191.pdf)>. Acesso em: 20/12/2006.

PETRINI, F. H. Ensino Médio no Brasil e Reformas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ANPAE. RBPAE. Porto Alegre. v. 16, n. 1, p. 47 - 56. jan./jun. 2000.

PILETTI, N. Ensino de 2º. Grau: educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU/EDUSP, 1988, p.126.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, p. 267.

SACRISTAN. J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e Interdisciplinaridade:o currículo integrado. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998, p. 275.

SÃO PAULO (Província). Lei nº. 34 de 16 de março de 1846. Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província. Disponível em:<<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em 06/10/2006.

SÃO PAULO (Província). Lei nº. 29, de 16 de março de 1847. Regulamenta os Liceus da Província de São Paulo. Disponível em:<<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em 06/10/2006.

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). Lei Complementar nº. 836/97. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em:<<http://www.apeoesp.com.br>>. Acesso em 20/06/2007.

\_\_\_\_\_. Resolução SE Nº. 7, de 19 de janeiro de 1998. Estabelece Diretrizes para a Reorganização Curricular dos Cursos de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. In: Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p.1088 -1089, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE Nº.09/2000. Diretrizes para a Implantação do Ensino Médio no Sistema de Ensino no Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24/10/2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Complementar nº. 958/2004. Altera dispositivos da Lei nº. 836/97. Disponível em:<<http://www.apeoesp.com.br>>. Acesso em 20/06/2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. História do SARESP. – Sistema de avaliação de rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 17/11/2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. SARESP 2003: traça perfil do ensino público fundamental e médio. Disponível em:<<http://www.microeducacao.pro.br/SecretariadeEducacaoNov2003.htm>>. Acesso em: 13/12/2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. SARESP 2004. Desempenho geral dos Estudantes do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 13/12/2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. SARESP 2005. Desempenho geral dos Estudantes do Ensino Médio. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 13/12/2006.

Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. In: Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia. Disponível em:<[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_jomtiendeclaracion\\_mundial.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtiendeclaracion_mundial.pdf)>. Acesso em 08/09/2006.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica.12.ed. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 247.

\_\_\_\_\_. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 242.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Coleção Polêmica do Nosso Tempo. V. 5., 37 ed. Campinas/SP: Autores associados, 2005, p. 94.

SASSON, S. ENEM – habilidades e competências. MEC/INEP, 2007. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 02/03/2007.

SECO, A. P; ANANIAS, M.; FONSECA, S. M. Antecedentes da Administração Escolar até a República (... 1930). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº. especial, p. 54 - 101, agost. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7_22e.pdf)>. Acesso em: 12/11/2006.

SILVA, E. L. da, MENEZES, E.M. A. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 3ª. ed .– Florianópolis: UFSC, 2001, p. 121. Disponível em: <<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>> Acesso em 05/06/2007.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, p.156.

SILVA, J. M. Como Fazer trabalho Comunitário? São Paulo: Paulus, 2003b, p. 72.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar e Trabalho no Brasil: o Ensino Médio. In: BARROS, R. S. M. et al. Educação Básica: políticas, legislação e gestão. São Paulo: Thompson, 2004, cap. 10, p.175 -191.

SOUSA, C. P. Descrição de uma Trajetória na / da Avaliação Educacional. 2001. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias30p161-174c>>. Acesso em: 11/12/2006.

SOUSA, S. M ; ZÁKIA L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Caderno de Pesquisas - Série Conhecimento 4. São Paulo, nº. 94 p.43 - 49, agost. 1995. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado\\_do\\_conhecimen to/avaliacao\\_ed\\_basica9098.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimen to/avaliacao_ed_basica9098.pdf)>. Acesso em 27/01/2007.

TUPPY, M. I. N. Formação para o Trabalho: os limites da qualidade em educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. ANPAE. RBPAE. Porto Alegre. v. 16, n.1, p. 77 - 83, jan./jun. 2000.

VEIGA–NETO, A. Currículo e História: uma conexão radical. in: MOREIRA, A.F.B. (org.). Currículo: questões atuais. São Paulo: Papirus Editora, 1997, p. 59 - 102.

WEBER, S. Avaliação Externa da Ação da ANPAE no Quadriênio 1996-1999: relatório conclusivo. 85-111. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE. RBPAE – Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 85 -111, jan./jun. 2000.

WERTHEIN, J. Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas. Cadernos da Unesco Brasil, série Educação, v. 3. Brasília: Unesco, 1999, p. 37.

Outros Documentos Consultados:

SÃO PAULO. Diretoria de Ensino de Caieiras. Planos de Gestão, 2005, 2006 e 2007.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Ensino de Caieiras. Propostas Pedagógicas. 2005, 2006 e 2007.





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)