

ENSINO MÉDIO...

à procura de identidade

LUCIA CAVICHIOLI PEREIRA
NADIA APARECIDA DE SOUZA



contexto
educação

Resumo

O texto apresenta – de maneira abreviada – o caminho percorrido pelo Ensino Médio em nosso país, tendo por pano de fundo os cenários político, econômico, cultural e social que marcaram os diferentes momentos de nossa História. O olhar, todavia, a princípio abrangente, posteriormente centra seu foco de análise nas características que delimitaram a evolução do Ensino Médio no Estado do Paraná. Desvios, equívocos, desacertos vêm se fazendo presentes no evoluir de um processo que precisa ser melhor compreendido para que possa, quiçá, ser superado em suas mazelas.

Palavras-chave: *Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, formação geral, políticas públicas.*

HIGH SCHOOL... LOOKING FOR IDENTITY

Abstract: *The text presents – in a summarized way – the path taken by High School level teaching in our country (Brazil), having as background the political, economical, cultural, and social scenery that marked the different moments of our history. However, the view, in the beginning wide, centers its analysis focus in the characteristics that delimited the evolution of High School in the state of Paraná. Errors, equivoques, mistakes are present in the evolution of a process that needs be better understood so that it can, perhaps, be overcome in its illnesses.*

Keywords: *high school, professional education, general formation, public policy.*

ENSEÑANZA MEDIA... A LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD

Resumen: *El texto presenta – de manera abreviada – el camino recorrido por la enseñanza media en nuestro país, teniendo por tela de fondo el escenario político, económico, cultural y social que marcaron los diferentes momentos de nuestra historia. Sin embargo, el mirar, al principio amplio, posteriormente centra su foco de análisis en las características que fueron delimitando la evolución de la enseñanza media en el Estado de Paraná. Desvios, equívocos, desaciertos vienen haciéndose presentes en la evolución de un proceso que necesita ser mejor comprendido para que pueda, quizá, ser superado en sus heridas.*

Palabras-clave: *enseñanza media, enseñanza profesionalizante, formación general, políticas públicas.*

UM RETORNO AO PASSADO PARA SITUAR O PRESENTE

A trajetória dos alunos ao longo do Ensino Médio no Brasil tem se apresentado com dificuldades, seja pela ambigüidade do curso por ser, ao mesmo tempo, etapa da escolaridade com características de terminalidade e etapa da escolaridade que “prepara” para a continuidade dos estudos, seja pela dificuldade de superação dos desafios no âmbito do atendimento a toda a população adolescente, jovem e adulta que busca essa modalidade de ensino, considerando-se que, ainda hoje, apenas 32% da população frequenta a última fase da Educação Básica.

Revisitando a história da educação brasileira observa-se que o Ensino Médio teve um desenvolvimento lento, fragmentado e irregular, atendendo preferencialmente aos interesses das minorias privilegiadas e distanciando-se, portanto, das necessidades das classes populares.

No período colonial, com a educação entregue aos jesuítas e com a economia baseada na estrutura de produção da grande propriedade e na mão-de-obra escrava, o Ensino Médio destinava-se às classes mais abastadas e era desenvolvido de acordo com os princípios da educação européia. Até porque, nesse momento, a preocupação maior residia no aprendizado das primeiras letras, enquanto meio de assegurar a catequização da população – notadamente a indígena – ou garantir a base cultural necessária para prosseguimento dos estudos em colégios europeus – para os filhos dos “senhores”.

Não havendo, naquele período, preocupação com o desenvolvimento da Colônia, uma vez que os interesses da Metrópole restringiam-se apenas à exploração, pois “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas” (Ribeiro, 1982, p. 25), era dispensável qualquer plano de formação educacional ou para o trabalho, visto que a mão-de-obra escrava era suficiente para atender aos interesses dos exploradores. Certamente “gastos” com educação não constavam nos projetos da elite dominante, administradora das riquezas da Colônia. E, não por acaso, leia-se o conceito de exploração como: juntamente com a retirada das riquezas naturais

deu-se a destruição da cultura, a perda da identidade daqueles que aqui já viviam, além das imposições da classe dominante européia a que ficou submetida toda a população (Ribeiro, 1982).

O trabalho dos jesuítas no Brasil se estendeu por cerca de 200 anos, findando, apenas, quando foram expulsos por ocasião da reforma pombalina, em 1759. A estrutura educacional continuou precária, pois não havia pessoal qualificado para desempenhar as atividades de ensino. Era grande o desinteresse pela educação e pela cultura em geral, como também pela formação profissional, uma vez que prevaleciam os trabalhos manuais, relegados aos negros, índios e mestiços – configurando um caráter de inferioridade a esse tipo de atividade, muito presente ainda hoje em nossa cultura.

Com a vinda da família real, em 1808, alguns cursos profissionalizantes foram instituídos para atender a serviços específicos. Assim, foram criadas escolas militares, cursos profissionalizantes de cirurgia, de serralheria e outros, que não despertaram o interesse do povo, nem tampouco do governo, que não se mostrava preocupado com as reais necessidades da população (Barros, 2000).

Mesmo com a Independência, em 1822, pouca importância se deu ao então chamado Ensino Secundário, que continuava deficiente e, ainda sob influência marcante do período colonial, distante das classes populares. De caráter propedêutico, voltado para uma minoria privilegiada, pouco contribuía ou oferecia para a grande massa da população (Romanelli, 1983).

Durante o Império a legislação instituída deixou a Educação Elementar e Secundária a cargo das Províncias e a Educação Superior sob a responsabilidade do governo central. Assim, o ensino que estava sob a incumbência das Províncias continuou deficitário, uma vez que as condições e esforços para o desenvolvimento do sistema educacional inexistiam. Vale destacar que, nesse período, não havia interesse pelo desenvolvimento da educação brasileira como um todo, apenas dava-se ênfase a alguns cursos secundários de formação literária, destinados à preparação das elites para os cursos superiores (Ribeiro, 1982).

Com a República, a educação passou a ser considerada de fundamental importância enquanto instrumento de aperfeiçoamento do indivíduo e de desenvolvimento da sociedade. O chamado “entu-

siasmo pela educação” emergiu com grandes temas que passaram a ser discutidos por intelectuais, que insistiram “na idéia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo” (Ghiraldelli Júnior, 1991, p. 16).

Durante boa parte da Primeira República várias reformas na educação se sucederam influenciadas pelas idéias positivistas voltadas para a liberdade e laicidade do ensino, mas que, na prática, não trouxeram as mudanças necessárias para eliminar os equívocos e problemas da educação brasileira, uma vez que as oligarquias produtivas sufocavam os ideais em favor da escolarização da população. A efetivação de um processo educacional de natureza abrangente e que atendesse às necessidades do povo ficou sempre limitada aos discursos. Nesse sentido, a idéia de investimentos concretos na educação não cabia nos planos da elite, talvez pela ameaça que isso poderia significar para a estrutura e organização sociais vigentes.

Em conseqüência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), algumas regiões começaram a promover maior modernização, industrialização e urbanização; parte dos intelectuais reacendeu o entusiasmo pela educação, motivados por um civismo acentuado, passando a desenvolver campanhas contra o analfabetismo e a manifestar-se favoravelmente à ampliação das oportunidades de escolarização, em virtude de um despertar para o crescimento do país. Emergem também, nessa época, as idéias da Escola Nova e o “ideário escolanovista conjuga-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos” (p. 19).

Os anos 30 foram marcados por intensos debates políticos e educacionais, uma época em que na sociedade brasileira surgem movimentos organizados no sentido de promover transformações que levassem a uma nova ordem social. Os embates entre grupos liberais e conservadores se intensificaram e contribuíram para que, na Constituição de 1934, se definisse a incumbência da União em fixar o Plano Nacional de Educação para todos os níveis e graus de ensino, estabelecendo, por exemplo, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário, como também a “tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior” (p. 45).

Esse clima de intensas discussões sobre educação foi sufocado pelo golpe do Estado Novo (1937), instituído pelo então presidente Getúlio Vargas. O debate educacional passou a ser controlado pelo poder político e, com a promulgação da nova Constituição, houve um retrocesso nos avanços conquistados anteriormente. Aqui, mais uma vez, ficam explícitos os interesses daqueles que não estavam preocupados com a educação do povo. É a reafirmação do perpetuar das diferenças sociais.

O governo, durante o Estado Novo (1937-1945), sofreu pressões em virtude das necessidades decorrentes das classes populares, e surgiram leis orgânicas que culminaram na chamada Reforma Capanema, que propugnava a organização do ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Configurou-se, então, um dualismo pedagógico que se manifestou na proposição de um ensino secundário público destinado à elite dominante e um ensino profissionalizante para atender às classes populares (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Com a crescente industrialização e urbanização vivenciadas nesse período, as elites condutoras exigiam a formação de mão-de-obra mais qualificada, e como

para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área (p. 84).

Assim, foi então criado, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com o objetivo de atendimento da demanda por técnicos. Em 1946 instalou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac – dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio, visando à preparação de mão-de-obra especializada. Dessa forma, o Estado, com a alegação de que não conseguia cuidar da qualificação de mão-de-obra, transferiu verbas para o Senai e Senac.

Seguiu-se um período longo, em que é nitidamente clara a marca social dos privilégios das classes burguesas, cujas oportunidades de acesso ao nível superior são viabilizadas pela frequência a cursos secundários de caráter propedêutico, enquanto a classe trabalhadora frequenta o ensino profissional pelo seu caráter terminal, atendendo às exigências e aos interesses do capital (Giuliani; Pereira, 1998).

A dualidade se fez progressivamente presente na educação de adolescentes e jovens pela

inexistência de articulação entre o mundo da “educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Essa desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe (Kuenzer, 1992, p. 8).

As décadas de 50 e 60 foram marcadas pelos desafios concernentes à educação nos aspectos quantitativo e qualitativo. Foram efetivadas reformas educacionais que tiveram a preocupação de atender à ordem política e social vigente, ou seja, seguindo parâmetros determinados por países desenvolvidos, principalmente o modelo norte-americano, que influenciou a organização da estrutura do ensino, essencialmente no que tange à profissionalização.

No início dos anos 60 houve uma certa pressão das classes populares no sentido de garantir uma maior participação na vida pública do país, o que se configurou, então, uma ameaça às classes dominantes e constituiu-se uma das justificativas fundamentais para o golpe de Estado de 1964. Neste período, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024. Vale ressaltar que a promulgação desta lei se deu depois de longos 14 anos de tramitação no Congresso, efetivando-se de forma já ultrapassada.

Essa legislação educacional evidenciou, em sua estrutura, dois caminhos diferenciados para a viabilização do Ensino Médio: “um propedêutico, representado pelo científico-clássico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola” (p. 14).

Fica evidente, mais uma vez, que a educação continuava sob o controle de grupos econômicos e conservadores que consolidavam uma proposta que perpetuava o ensino profissionalizante, destinado à classe trabalhadora, e o ensino propedêutico (científico-clássico), direcionado à classe mais privilegiada que ingressava no Ensino Superior. Neste sentido, vale destacar que

a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados (Romanelli, 1983, p. 191).

Nessa época vários acordos foram estabelecidos entre o Ministério da Educação e organismos internacionais com o objetivo de estabelecer cooperação financeira e técnica, sendo popularmente conhecidos como acordos MEC-Usaid¹. A preocupação central desses procedimentos era a profissionalização do Ensino Médio, dadas as dificuldades de provimento de recursos materiais das escolas brasileiras (1983).

Em consequência da crise econômica e educacional foi promulgada, em 1971, a Lei nº 5.692, que não significou uma ruptura completa com a Lei nº 4.024, de 1961, e que promoveu mudanças significativas na organização do ensino, substituindo os ramos de ensino propedêutico e profissionalizante. Dessa forma, deu-se ênfase à profissionalização, predominando o caráter de terminalidade no ensino de 2º Grau.

A nova lei refletia, portanto, as diretrizes tecnicistas internacionais, que proclamavam os ajustes necessários para que os sistemas de ensino atendessem às novas demandas do mundo do trabalho. Os resultados da universalização do ensino profissionalizante no 2º Grau foram desastrosos, especialmente para as escolas públicas, que eram obrigadas a cumprir a lei, mas não dispunham de recursos humanos, financeiros e materiais suficientes e adequados para implementar uma formação profissional de qualidade. Já as escolas particulares continuaram a ofertar, na verdade, os cursos propedêuticos, burlando a lei ao manterem cursos profissionalizantes apenas nos documentos e satisfazendo, assim, aos interesses de seus alunos em prepararem-se para os processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior (Ghiraldelli Júnior, 1991).

No final da década de 70 a sociedade civil começa a se manifestar, juntamente com lideranças que voltavam ao país após anos de exílio imposto pela ditadura militar, no sentido de ampliar e aprofundar o engajamento na luta por mudanças que promovessem a democratização do ensino e intensificassem transformações na Lei nº 5.692, promulgada em 1971.

O processo de abertura política foi aos poucos conquistando espaços e no governo do general Figueiredo foi sancionada a Lei nº 7.044 (Brasil, 1982), que revogou o ensino profissionalizante obrigatório em nível de 2º Grau. Com isso, houve uma descaracterização do Ensino Médio, que retomou a ênfase na educação geral. Sempre com o propósito de escamotear interesses, voltou-se ao sistema dual, que na prática se constituiu na formação, de um lado, dos intelectuais – os pensadores – e, de outro, na formação dos trabalhadores técnicos – os executores.

Na segunda metade dos anos 80 o país viveu um período turbulento. A sociedade exigia mudanças políticas para resolver os graves problemas sociais e a nova Constituição começou a ser discutida, juntamente com a articulação de uma nova proposta de educação, exigindo do poder público a reorganização do sistema escolar rumo à efetiva universalização do ensino, aliada à melhoria da qualidade, pela consecução de uma formação de caráter humanista, científico e tecnológico.

Por conseguinte, mais uma vez, observamos que a educação pública esteve na dependência de interesses de grupos econômicos, atrelada à organização do contexto histórico-social de cada época e subordinada tanto à dominação interna quanto externa. E assim, oito anos de luta foram travados entre educadores, legisladores e outros segmentos com interesses diversos para que a atual LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), fosse aprovada e sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

A LDB percorreu um logo caminho em sua tramitação, com debates sucessivos por diferentes segmentos da sociedade, dadas as divergências e a multiplicidade de interesses em jogo na organização das políticas educacionais. Foi, portanto, se acumulando um volume de substitutivos que manifestavam os anseios de grupos da sociedade organizada, em confronto com outros, emanados de forças reacionárias. As vozes daqueles que ansiavam por um ensino mais democrático e de maior qualidade, contudo, não se calaram,

destacando-se, dentre elas, aquelas que se fizeram presentes no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de grande representatividade e que se caracterizou como um espaço de participação de setores ligados à educação pública e à luta pelas necessidades e demandas da sociedade.

A produção do Fórum foi intensa: textos teóricos para debates específicos, emendas e justificativas, boletins informativos, análise e comparação de emendas e substitutivos, criação de espaços de discussões acadêmicas, sendo assessorado seguidamente por pesquisadores de áreas do conhecimento em educação. Paralelamente, o Fórum mobilizou educadores no país, promovendo debates, reuniões, manifestações, atos públicos e participando de eventos nos estados e municípios promovidos pelos fóruns locais (Pino, 1998, p. 24).

O Projeto de Lei que se encontrava na Câmara dos Deputados, apesar das inúmeras alterações que sofreu, atendia, pelo menos em parte, aos anseios da sociedade como um todo, principalmente daqueles que lutavam por uma legislação que estivesse desatrelada de setores privilegiados. Num contexto de fortes conflitos ideológicos, porém, acabou por ser aprovado outro Projeto de Lei – Projeto Darci Ribeiro – que, como âncora, tomou uma forma genérica, excluindo matérias importantes que passaram a ser objeto de legislações específicas e recolocaram o poder Executivo no comando de questões como formação profissional da carreira da educação, educação profissional, Ensino Médio e outras.

Dado o caráter geral da LDB, diversos de seus dispositivos necessitaram ser regulamentados por legislação específica, destinada a complementar o delineamento da política educacional. Assim, vários dispositivos (leis, decretos) foram instituídos e configuram uma legislação complementar à LDB.

Dentre as principais medidas advindas dessa necessidade destaca-se o Plano Nacional de Educação, cuja abrangência se refere aos aspectos da organização da educação nacional, metas e ações, a serem implementados num período de dez anos (Saviani, 1998).

Para atender às prescrições legais, o MEC estabeleceu procedimentos básicos para a elaboração do Plano Nacional de Educação, divulgados no primeiro semestre de 1997, completados por um cronograma correspondente ao período de junho a dezembro de 1997.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) organizou um documento emitindo parecer sobre o documento divulgado pelo MEC e, assim

se posiciona criticamente, em especial sobre o tratamento dado às creches, a dissociação entre ensino médio regular e ensino técnico, a questão do ensino noturno, as dificuldades que a reforma do ensino profissional cria para os jovens que já trabalham, a desqualificação da profissionalização dos professores, a formação continuada através da educação à distância, a responsabilidade da União no financiamento da manutenção e expansão do ensino superior público e a timidez no que se refere à meta de ampliação dos recursos destinados à educação (p. 83-84).

Durante o 2º Congresso Nacional de Educação (Coned), realizado em novembro de 1997, um documento foi organizado e apresentado como sendo a proposta da sociedade brasileira de um Plano Nacional de Educação, com diretrizes, metas e previsão de recursos que viabilizassem os diferentes níveis e modalidades de educação. Essa proposta detalhava, inclusive, a distribuição de recursos, com aumento gradativo do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser destinado à educação (1998).

No curso do processo de discussão do Plano Nacional de Educação, mais uma vez a lógica que sustentou a aprovação do plano apresentado pelo MEC foi a da racionalidade financeira, que se explica pela “estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais às políticas econômicas” (p. 163).

Vê-se, pois, que a subordinação da política social à política econômica já se tornou crônica. Essa realidade, no entanto, precisa ser rompida com a luta e organização da sociedade fazendo oposição a todas as formas de privatização de bens sociais, exigindo a ampliação de recursos da área social para, ao invés de salvar bancos, salvar escolas.

(RE)COLOCANDO O ENSINO MÉDIO

Percorrendo rapidamente a trajetória das Políticas Educacionais no Brasil foi possível perceber que o Ensino Médio nunca mereceu destaque por parte de nossos governantes, em termos tanto de

sua concepção quanto de sua organização. Parece que a maior dificuldade está na definição de sua identidade e finalidade, pois no decorrer do tempo e, ainda hoje, persiste sua

dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 2000a, p. 9-10).

Atualmente essa modalidade de ensino continua a impor uma série de desafios que precisam ser considerados, muitos deles decorrentes das transformações da sociedade e do desenvolvimento científico e tecnológico, que passaram a exigir uma educação diferenciada. A ampliação e a oferta de um ensino que promova uma aprendizagem crítica e significativa ainda não integram o conjunto das políticas educacionais, como um dos caminhos para amenizar os graves problemas sociais, econômicos e culturais, em todas as suas implicações e conseqüências.

Apesar de não haverem sido promovidas transformações tão profundas quanto o almejado, algumas alterações tiveram origem nas novas diretrizes estabelecidas pelo MEC, definidas no Plano Nacional de Educação e consubstanciadas em pareceres e resoluções, dentre elas: a expansão das vagas no Ensino Médio; a diferenciação dos currículos do Ensino Médio profissional e técnico, com mais tempo para a conclusão dos cursos profissionalizantes; a avaliação externa, com aproveitamento dos resultados para o Ensino Superior, que no caso são efetivados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)² (Oliveira, 2000). Essas orientações do MEC que vêm sendo efetivadas pelos estados sem qualquer contestação, apenas têm repetido uma prática já executada no passado, ou seja, reformas que não consideram a concretude da escola, mas que têm o aval de organismos internacionais.

Cumprе acrescentar que o Ministério do Trabalho também vem atuando junto ao MEC, com apoio e implementação de programas e ações complementares, por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), ofertando cursos rápidos de treinamento profissional, viabilizados por incentivos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Oliveira, 2000).

Essas ações têm sido contestadas nos meios educacionais em virtude de não possuírem argumentação sólida ou finalidades claras, uma vez que não correspondem nem às orientações pedagógicas nem às tendências observadas na maioria dos países desenvolvidos. De forma que

a reforma caminha na contramão do que se faz no ensino médio nos principais países industrializados do mundo. Ademais, as reformas propostas repetem os mesmos erros das reformas educativas do passado no país: expansão precipitada, sem garantia de qualidade e sem recursos adequados (p. 460).

Diante dessa realidade, observa-se que as reformas no ensino não condizem com as demandas emergentes do mundo do trabalho que, cada vez mais, provocam mudanças nas relações sociais, exigindo um perfil de cultura progressivamente mais fundamentado na ciência, na tecnologia e nos conhecimentos histórico-sociais produzidos pela humanidade. Pelo contrário, nesse contexto, a escola continua seletiva, privilegiando determinados grupos, promovendo a inclusão dos abastados e a exclusão daqueles que mais necessitam dela – os pobres.

Os dados apresentados pelo Censo Educacional – 1999 (Oliveira, 2000) confirmam esta observação e permitem fazer algumas considerações:

- A maioria dos alunos do Ensino Médio Público concentra-se no turno noturno (Figura 1), dado justificado pela defasagem idade/série dos concluintes do Ensino Fundamental e pelo grande número de alunos que retorna à escola após anos de abandono ou por repetência e também pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho.

Turno	Rede Estadual	Rede Privada	Brasil
Manhã	20,0	69,8	37,6
Tarde	8,8	7,5	8,5
Noite	71,2	22,7	53,9

Figura 1 – Taxa de matrícula no Ensino Médio por turno

Fonte: Oliveira, 2000, p. 463.

- Elevadas taxas de abandono e repetência (Figura 2) refletem as inadequadas orientações que permeiam a organização e a política educacional desenvolvidas para o Ensino Médio, bem como a forma como essas orientações são incorporadas e adotadas nas diferentes escolas, a exemplo do que ocorre nos demais níveis de ensino.

Série	Repetência	Abandono	Total
1. ^a	10,4	16,7	27,1
2. ^a	6,3	11,7	18,0
3. ^a	3,6	6,1	9,7
Total	20,3	34,5	54,8

Figura 2 – Taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio

Fonte: Oliveira, 2000, p. 463.

Nesse sentido, considerando dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/97) sobre o desempenho dos alunos, estes apontam que “pouco mais de 80% dos concluintes do curso médio possuem conhecimentos esperados de concluintes de 8^a série” e, assim, os dados “sugerem que o Ensino Médio, na maior parte dos casos, está cumprindo o papel de ensinar o que não foi ensinado no Ensino Fundamental” (p. 464).

Além do Saeb, o rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio foi, ainda, mensurado pela Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio (Acem) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já mencionados. Embora essas avaliações não tenham atingido todo o universo escolar, têm sugerido que o desempenho dos alunos, ao final da Educação Básica, está muito aquém do esperado e, de modo geral, ratificam as constatações do Saeb.

É sintomática a realidade apresentada pela mídia no decorrer dos últimos anos, quando o governo divulga a ampliação crescente do contingente de alunos atendidos pela escola pública. É um fato significativo, mas será que apenas a garantia de vagas é suficiente? E a garantia da qualidade? E as condições efetivas de ensino, que apontam problemas que vão desde a qualificação e a formação continuada dos profissionais da educação até a questões como: falta de equipamentos nas escolas, salas superlotadas ou políticas de redução do papel do Estado no financiamento da educação? Até quando

teremos que ficar à mercê de orientações provenientes de organismos internacionais que ditam as diretrizes da educação, ficando esta submetida aos interesses e necessidades apenas do mercado de trabalho, sem qualquer preocupação com a humanização e bem-estar de toda a sociedade?

Reflexões importantes precisam ser feitas para se compreender o dilema que vive hoje o Ensino Médio. Primeiramente, devemos ressaltar que a universalização apregoada pelo governo “e que vem sendo implementada sem planejamento financeiro e cuidados básicos adequados [...] importará na redução do custo unitário do aluno” (p. 480). É do conhecimento de todos o fato de que no Brasil os poucos recursos destinados à educação dificultam a efetivação de um ensino público que promova uma aprendizagem crítica e significativa.

Em segundo lugar, é preciso levar em conta o que os dados estão revelando nas avaliações feitas pelo próprio MEC: a ampliação dos anos de escolaridade de quatro para oito não tem garantido aos alunos um nível de proficiência cognitiva, evidenciando que o discurso de prioridade de investimento no Ensino Fundamental ainda não se efetivou, questão essa que parece estar longe de ser equacionada. Daí ser impossível viabilizar um ensino de qualidade na escola média sem resolver os problemas do Ensino Fundamental. A história está “mostrando que a expansão sem a correção de problemas anteriores levará à mesma tragédia anterior, com custos maiores” (p. 482), ou seja, a etapa final da educação básica passando a fazer o que não foi feito nos oito anos iniciais.

Além disso, os dados referentes aos custos e recursos disponíveis indicam que a maioria dos Estados – que são responsáveis pela manutenção do Ensino Médio – não dispõe de condições para garantir a expansão dessa modalidade de ensino com qualidade, uma vez que os acordos com os organismos internacionais, como o Banco Mundial/Bird, disponibilizam recursos apenas para obras e equipamentos (Kuenzer, 2000a). Com isso, as Secretarias Estaduais procuram firmar acordos internacionais porque

podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas, e obter financiamento específico com prazo de carência superior à duração das atuais gestões, cumprim-

do parte de seus compromissos de campanha expressos nos Planos Estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo” (2000a, p. 65).

Outra questão polêmica a ser considerada diz respeito à separação entre Ensino Médio e Ensino Profissional e Técnico. Os princípios contidos nos documentos fundamentam-se no pressuposto de que uma formação geral ofertada aos egressos do Ensino Fundamental leva a uma maior transferência de aprendizagem e se resume “no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política” (2000b, p. 36). A viabilidade desta concepção fica comprometida quando são analisadas as condições reais do aluno e da escola média brasileira, inserida num modelo de desenvolvimento a cada dia mais excludente, com espaços de trabalho cada vez mais restritos (2000b).

Paradoxalmente, a tendência nos países industrializados vem sendo a de aproximar cada vez mais o Ensino Médio com o mundo do trabalho, promovendo a diversificação da formação, mantendo e aumentando as opções profissionalizantes. Parece que o nosso país caminha sempre na contramão da história... Para a grande maioria da população fica assegurada uma escolaridade de nível médio suficiente apenas para sobreviver e exercer ocupações menos complexas, sem possibilidade de uma formação tanto para a cidadania quanto para a inserção no mundo do trabalho.

A proposta de Ensino Médio de caráter geral, que propõe desenvolver competências e habilidades que preparem melhor o aluno para o mundo globalizado, é sustentada pelos argumentos de experiências anteriores de ensino profissionalizante que não deram certo. Com isso, corremos o risco de mais uma vez converter o Ensino Médio em um ensino livresco, acadêmico. Assim, será

que o Brasil, com uma tradição educacional tão desqualificada e com um nível de desempenho tão desalentador teria descoberto algo chamado “educação geral” multi-uso, com elevado grau de transferência de aprendizagem que nenhum país do mundo conseguiu deslumbrar? Em nome de uma nova descoberta, sem qualquer respaldo na experiência, na empiria ou na literatura especializada, elimina-se, in limine, qualquer possibilidade de implementar formas alternativas

de ensino médio que combinem e integrem habilidades acadêmicas e profissionais. Ao contrário, antes de tudo se desmobilizam escolas técnicas que poderiam se constituir no embrião de novas modalidades de ensino médio integrado – a exemplo do que se faz no resto do mundo industrializado (Oliveira, 2000, p. 485).

Diante das considerações já feitas, importa ainda ilustrar que na nova formulação curricular, definida pelo MEC e pelo CNE, os currículos aplicados pelas escolas devem ser direcionados para competências básicas, propondo conteúdos significativos e utilizando metodologias coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, além dos aspectos relativos à interdisciplinaridade, que pretendem garantir um tratamento mais global do conhecimento, bem como a contextualização que orienta as formas de ensinar e aprender, possibilitando a integração de todas as dimensões do currículo. Assim, o currículo deve ser organizado atendendo à:

- Base Nacional Comum e à Parte Diversificada, e
- Formação geral e a preparação básica para o trabalho.

A Base Nacional Comum é organizada em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa definição de áreas do conhecimento é uma inovação nessa modalidade de ensino, mas precisa ser discutida e analisada para que o tratamento interdisciplinar e a contextualização possam garantir o domínio das competências e habilidades básicas delineadas nas finalidades do Ensino Médio, previstas pela lei.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta a educação profissional 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, compreendendo os seguintes níveis: básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio [...]; tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Martins, 2000, p. 75).

Dessa forma, é importante refletir sobre a complexa questão do ensino para adolescentes, jovens e adultos, no intuito de superar as práticas livrescas e conteudistas que excluem a grande maioria do acesso ao conhecimento científico, da articulação dos saberes, das experiências e das atitudes. É um desafio que deve visar, ao mesmo tempo, buscar alternativas para as demandas do mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, de forma a assegurar a todos uma sobrevivência mais digna. Nessa perspectiva será necessário “caminhar na direção de uma sólida formação geral de base científica como fundamento de uma educação tecnológica que viabilize a formação específica nas múltiplas técnicas que caracterizam o processo produtivo atual” (Saviani, 1998, p. 130).

As mudanças não alteraram o quadro anterior do Ensino Médio. O que se percebe são novas formas de camuflar os privilégios. A formação geral se dá sem a mediação do conhecimento científico-tecnológico para a maioria. Há possibilidade de uma formação profissional, mas levando mais tempo e, portanto, tendo mais custos, inclusive de oportunidades, principalmente dos pobres que necessitam ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Vale acrescentar, ainda, que cerca de 70% dos alunos estudam à noite.

Seria necessária a flexibilidade e a pluralidade de alternativas para o Ensino Médio. Ao invés de restringir, faz-se necessário buscar a integração entre formação geral e ensino profissionalizante para desenvolver as múltiplas competências que promovem novas formas de preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. O investimento na melhoria da qualidade da educação média deveria priorizar a opção pelos mais desfavorecidos socialmente, de forma que pudessem transitar por diversas modalidades de oferta e, assim, amenizar as desigualdades. A democracia pressupõe liberdade de escolha e liberdade de escolha pressupõe diversidade de ofertas.

O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Um caminhar repleto de percalços

Voltando os olhos para o passado e analisando as questões relativas ao sistema educacional paranaense a partir da promulgação da Lei n. 4.024 (Brasil, 1973), observamos que o Ensino Médio,

então, estava dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O colegial correspondia ao segundo ciclo que se constituía em Educação Geral e os cursos profissionalizantes, nas modalidades Comercial, Normal, Agrícola e Industrial, além dos cursos politécnicos.

Na prática, ao final da década de 70, o panorama do Ensino Médio assim se configurava: cursos secundários com o Científico e o Clássico; Magistério Colegial (diurno); Colegiais Agrícolas; Contabilidade (noturno) e os cursos na área industrial nas Escolas Técnicas Federais e nos Institutos Politécnicos (Locco, 1999).

Sendo, nesse período, com o vestibular organizado por áreas, os alunos dos cursos técnicos estavam mais prejudicados, uma vez que tinham uma carga horária menor nas disciplinas de formação geral e “não se tem notícia de valorização (pontuação dos cursos técnicos) prevista em lei, para os cursos de ensino superior da mesma área” (p. 44).

Na década de 70, com a Lei nº 5.692/71, o Estado do Paraná organizou um programa de adequação à lei, com um cronograma que contemplou desde a criação de núcleos de orientação e avaliação até a realização de seminários e cursos de treinamento nas diferentes regiões. As temáticas versavam sobre a nova legislação, profissionalização, mercado de trabalho, tarefas típicas das profissões e organização administrativa da escola. Conseqüentemente, investiu-se na atualização de todos os docentes, equipes técnicas e administradores para incorporarem a “nova” concepção de ensino e organização escolar.

Enquanto havia um relativo esforço na rede pública para estabelecer a formação profissional, o mesmo, todavia, não se observou na rede particular, que persistiu com a oferta de cursos de formação geral, apesar de “oficialmente” promover cursos técnicos e profissionalizantes.

Na seqüência, adotaram-se os vestibulares unificados, ensejando o surgimento de grande número de cursinhos preparatórios, que acabaram por fortalecer a tendência por cursos de educação geral, pressionando, dessa forma, uma mudança na legislação. Assim, com a Lei nº 7.044/82, acontece um retorno ao curso propedêutico, que deveria relacionar a educação geral com o mundo do trabalho. É interessante destacar que “isso trouxe dificuldades

para os professores que, por formação, não haviam sido preparados para tal. Era mais fácil incluir as disciplinas aplicadas, tais como Redação Comercial e Matemática Comercial e Financeira, do que fazer a articulação com os conteúdos do Núcleo Comum” (p. 46).

A partir de 1983, por 12 anos a política educacional paranaense passou por alterações, quando assumiram o poder candidatos de partido de oposição ao governo federal – o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – eleitos por voto direto. Essa década foi marcada pelo discurso da abertura política, que propalava como princípio a democratização na educação.

Na gestão do governador José Richa (1983-1986) implantou-se um programa de avaliação nas escolas de 2º Grau, que resultou na reformulação dos cursos de Magistério, Técnicos Agrícolas e Técnicos de Contabilidade. As alterações careciam do envolvimento da comunidade escolar que, embora tendo participado de encontros, reuniões, seminários e debates em diferentes regiões do Estado, não conseguiu mudar substancialmente a estrutura administrativa e a gestão pedagógica da Secretaria de Educação, ou, sequer, fazer com que qualquer de suas propostas fosse efetivada plenamente.

Foram, no entanto, implementadas medidas como: descentralização de decisões com a criação dos Núcleos Regionais de Educação, eleição direta de diretores, ampliação da rede física escolar e proposta de diminuição da evasão e da repetência mediante a ênfase em textos pedagógicos e materiais produzidos para o professor pela Secretaria Estadual da Educação. Apesar do aparente compromisso com a consecução do discurso da melhoria da qualidade do ensino pela valorização dos profissionais e resgate da competência, a Secretaria de Estado da Educação relegou a um plano secundário uma discussão mais ampla que redundasse na proposição de diretrizes pedagógicas para o ensino no Paraná. Nesse primeiro governo do PMDB, contudo,

as prioridades eleitas para dar forma aos compromissos partidários já estiveram condicionadas pela precarização do financiamento público, dado o período recessivo que marca o início dos anos 80, sendo que o começo da recuperação do desempenho econômico neste período, no Paraná, só se dará a partir de 1985. Assim a ênfase dada à democratização da educação, centrada na eleição de diretores e no processo de discussão do compromisso político da educação, sobrepôs-se à da sistematização de uma diretriz pedagógica que norteasse o ensino (Santos, 2001, p. 112).

Na gestão subsequente, do governador Álvaro Dias (1987-1990), novas mudanças foram propostas nas grades curriculares dos cursos de Magistério e, também, de educação geral. Nesse período o governo criou consultorias para assessorar e orientar as transformações que se faziam necessárias para os diferentes graus e modalidades de ensino. Essas medidas não frutificaram quanto deveriam, pois não vinham acompanhadas da participação da maior interessada – a comunidade educacional. Foi um período de sérios conflitos entre professores e governo que, embora se colocasse como sendo de partido de oposição, não tinha capacidade para manter um diálogo coerente com os diferentes setores da estrutura educacional, uma vez que seu discurso era frágil e inconsistente. Este período é “marcado pelo aprofundamento da crise econômica, sendo que o déficit das contas públicas se estende por todo o período, refletindo-se fortemente [...] na redução do salário real dos profissionais da educação [...] e crescente precarização das condições de trabalho” (p. 113).

No final da década de 80, em decorrência do clima criado pelas discussões mantidas durante a elaboração da Constituição Federal, espaços de debates foram conquistados pela sociedade para se discutir e propor políticas que visavam ampliar a participação da comunidade escolar nas decisões político-educacionais. Cada governo estadual, contudo, colocava os problemas educacionais no passado, acenando para uma realidade ideal, com professores qualificados e bem pagos, com boas condições de ensino, declarando necessidades e insinuando promessas que permaneceram apenas no discurso.

A linha ideológica da competência, da eficiência e da produtividade tornou-se mais evidente no discurso do governo Roberto Requião (1991-1994) e são adotadas medidas como a criação dos Conselhos Escolares, em nome da autonomia da escola, municipalização do ensino, reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, empreendendo a proposta denominada Construindo a Escola Cidadã, efetivada no governo Álvaro Dias. Inicia-se, neste governo, um processo de negociação com o Banco Mundial, com o objetivo de obter recursos para o financiamento do ensino.

Na década de 90 vivemos momentos significativos durante a discussão da nova LDB, com destaque para a atuação do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, que mobilizou a comunidade educacional, mesmo não tendo alcançado as mudanças esperadas.

Locco (1999), fazendo uma análise das políticas educacionais do Estado nas três últimas décadas, aponta que uma das dificuldades ocorridas foi a falta de acompanhamento e avaliação da consecução das propostas, diretamente nas escolas, além da carência de políticas de aprimoramento profissional articuladas com as reformas curriculares. Considera, também, como fator relevante, a interrupção de programas quando da mudança de governos, que muitas vezes, apesar da relevância pedagógica, terminaram por ser abandonados ou inviabilizados pela falta de compromisso, pela mudança de quadro de pessoal ou pela falta de destinação de recursos à educação.

A História tem nos mostrado que as reformas acabam se diluindo em conseqüência de políticas definidas pela estrutura centralizadora do Estado, ficando a cargo das escolas apenas a incumbência de executá-las. Isso acaba provocando uma desmotivação geral, por não se constituírem em tarefas desafiadoras, resultantes da participação de todos. Assim, não refletem o contexto de cada região ou de cada escola, ficando sem identidade, caindo numa rotina já cristalizada pelas sucessivas reformas, desenhadas e pensadas pelas classes que detêm o poder.

Sabemos que a escassa participação de todos nas mudanças é histórica e cultural, que a manipulação dos sistemas de ensino de acordo com interesses ou doutrinas partidárias, a descontinuidade das ações, os desmandos políticos, mascaram a realidade e não promovem avanços no sentido de oportunizar à comunidade escolar a participação na elaboração e na execução das políticas educacionais.

Cabe reafirmar que as ações governamentais do período 1983-1994, dos governos Richa, Dias e Requião, todos do PMDB, resultaram em uma crescente precarização dos investimentos na educação pública, decorrente da crise econômica que acabou subordinando as políticas educacionais aos ajustes exigidos pelos organismos internacionais, motivados pela lógica do capitalismo globalizante.

A partir de 1995 entra no cenário paranaense um novo governo, Jaime Lerner, que a princípio se elege também como de partido de oposição ao governo federal (PDT), mas que logo acaba se integrando ao PFL, um dos partidos de sustentação do governo Fernando Henrique Cardoso. O conteúdo das políticas educacionais se deslocou da busca da Escola Cidadã, que enfatizava a gestão democrática e a autonomia nas escolas, para a busca da Escola de Excelência,

cujos fio condutor é a competição entre escolas, inspirado nos princípios da Qualidade Total. O que podemos observar é que este governo

tenta promover uma ampla modificação na estrutura de gestão dos recursos humanos do sistema estadual de ensino. A busca de excelência nas escolas passa por uma política de recursos humanos que flexibiliza os direitos conquistados nas décadas anteriores, como estabilidade, concurso público, entre outros. [...] o governo tem investido em cursos e seminários de capacitação que são muito mais difusão de idéias que justificam a política educacional [...], do que capacitação propriamente dita (Silva, 2001, p. 154).

E mais uma vez o Paraná volta-se para outra reforma curricular em atendimento às exigências da nova LDB – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). O governador Jaime Lerner, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, propôs projetos como o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) (Paraná, 1997) voltado para o Ensino Fundamental e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (Proem) (Paraná, 1996), este destinado a redimensionar o ensino profissional no Estado. A preocupação expressa neste programa é com a “ausência de uma política voltada para adequação da oferta à heterogeneidade do aluno e aos requerimentos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo nos postos de nível técnico vem transferindo a iniquidade para graus mais avançados da escolaridade” (p. 9).

Dessa maneira, a reforma educacional propalada pelo Proem (Paraná, 1996) promove o desenvolvimento de requisitos educacionais exigidos pelas forças políticas e econômicas, peculiares dos organismos internacionais que financiam os programas desde que estejam compatíveis com os interesses da ordem capitalista mundial. No caso do Paraná,

para sua concepção e sua implantação o Proem recebeu apoio financeiro do BID, tendo sido considerado, na época, modelo para a América Latina, por estar de acordo com as políticas formuladas para o ensino, pelos agentes financeiros internacionais, nos países em desenvolvimento. Tais recursos foram da ordem de R\$ 100 milhões, a serem complementados pela contrapartida do governo estadual da ordem de R\$ 122 milhões, no prazo de cinco anos (Ferretti, 2000, p. 82).

Assim, entre outras coisas, o Proem (Paraná, 1996) determina, no Ensino Médio, a separação entre a educação geral e a formação profissional, num processo de reestruturação que vem sendo feito em conformidade com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e o Decreto-Lei nº 2.208 (BRASIL, 1997). Em consequência, os estabelecimentos de ensino deixam de ofertar habilitações profissionais, adequando suas propostas pedagógicas e curriculares de forma a oferecer, no Ensino Médio, apenas a modalidade de Educação Geral.

Essa orientação tem o aval de agentes financeiros internacionais, pois barateia o custo do ensino e, ao mesmo tempo, dilui o contingente de alunos que buscam a profissionalização, porque ainda é reduzido o número de jovens que concluem o Ensino Médio. Dentre esses, boa parte destina-se ao Ensino Superior, enquanto outros apenas concluem o curso e pouquíssimos têm oportunidade de acesso à área de Ensino Técnico, uma vez que estes cursos são ofertados apenas nas cidades maiores. Nessa perspectiva “o Proem, com sua inflexibilidade, apenas legitimou a inclusão dos incluídos, ao mesmo tempo que buscou atender às demandas do mercado, contribuindo para a extinção das possibilidades múltiplas anteriormente existentes. Revelou-se, assim, uma opção perversa para os trabalhadores com menores oportunidades de acesso ao Ensino Médio” (Ferretti, 2000, p. 83).

No ano de 1998, com a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo MEC, retoma-se no Paraná a discussão sobre as políticas para um reencaminhamento do Ensino Médio, sob a coordenação das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, que promoveram encontros, reuniões e seminários, tendo em vista a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ser readequado conforme as determinações legais. Sobrepondo-se à orientação estadual (Proem) a legislação federal confirma ações e alterações que já vinham sendo efetivadas pela Secretaria Estadual de Educação.

O Núcleo Regional de Educação de Londrina coordenou esses eventos, envolvendo todos os diretores, professores e equipes pedagógicas dos dezessete municípios que estão sob sua jurisdição. Resultou, desse trabalho, uma proposta que teve a “adesão” da maioria das escolas, refletindo uma tendência e orientação já defendida pelo governo federal de implantar um regime de promoção automá-

tica da primeira para a segunda série, constituindo-se num *continuum*, juntamente com um sistema de avaliação sem nota, efetivado mediante parecer descritivo. Em síntese, a organização do Ensino Médio, a partir de 1999, foi estruturada em dois ciclos:

- 1º Ciclo – composto de 1ª e 2ª séries, num *continuum* de dois anos e carga horária de 1.400 horas para a Base Comum Nacional e 200 horas para a Parte Diversificada .
- 2º Ciclo – 3ª série, com carga horária de 400 horas para a Base Comum Nacional e 400 horas para a Parte Diversificada.

Esta “nova” forma de organização do Ensino Médio gerou, no interior das escolas, um clima de insegurança, uma vez que os professores precisaram assimilar muito rapidamente as diretrizes propostas, tendo que rever suas práticas, voltando agora o trabalho para o desenvolvimento e formação de competências e habilidades, seguindo uma outra orientação. A questão ficou mais complexa, ainda, naquelas escolas em que, até então, era ofertado somente o Ensino Profissionalizante, geralmente os cursos de Auxiliar/Técnico em Contabilidade e Magistério. Neste contexto, a formação dos professores estava direcionada para o caminho da profissionalização. Como, de repente, sem uma adequada preparação, esses profissionais poderiam redirecionar o seu trabalho, incorporando em poucos meses toda uma nova dimensão de ensino, redefinindo a prática pedagógica para atender metas, quer quanto a conteúdos como a metodologias, de um programa de readequação do Ensino Médio?

Juntamente com a reformulação acelerada da Proposta Pedagógica, as escolas tiveram de enfrentar um outro desafio a partir do ano 2000: trabalhar com um número bastante representativo de egressos dos Programas de Correção de Fluxo – adequação série/idade, que tiveram uma aceleração no processo de conclusão do Ensino Fundamental. As maiores dificuldades apontadas pelos professores, no decorrer do trabalho em sala de aula, foram no sentido de que muitos desses alunos apresentavam sérias defasagens de conhecimentos prévios, o que desencadeou um certo comprometimento na execução da Proposta Curricular elaborada.

Cumprir destacar a dificuldade que os professores encontraram no processo avaliativo sem nota, uma vez que não houve, por parte da Secretaria de Educação ou do Núcleo Regional de Educação, qualquer discussão ou estudo sobre fundamentos teóricos, critérios,

finalidades ou procedimentos recomendados para uma abordagem avaliativa sem nota. O processo ficou a cargo de cada escola, que não dispunha de condições para subsidiar a prática avaliativa dos professores e tampouco para realizar um trabalho de conscientização dos alunos que, por outro lado, associaram avaliação sem nota com não-avaliação. Assim, observou-se um conflito de posturas e de critérios no decorrer do ano letivo que, certamente, comprometeu ainda mais o desenrolar das atividades de ensino e de aprendizagem.

O Estado do Paraná colocou-se à frente, estabelecendo como prioridade a implantação dessa nova orientação para o Ensino Médio, sem antes discuti-la de forma mais ampla, questioná-la de maneira mais profunda e adequá-la à realidade e necessidades da comunidade escolar, mediante envolvimento daqueles que nela atuam e daqueles que nela aprendem.

Certamente a adoção acelerada das novas orientações para o Ensino Médio se justifica pela forte pressão promovida pelos organismos internacionais – bancos de fomento –, financiadores da educação junto à administração do Estado do Paraná, exigindo a readequação imediata das políticas educacionais. Assim, aparentemente, ficaram asseguradas a ampliação e a expansão do ensino, atendendo às pressões políticas e, em contrapartida, vieram os recursos para efetivar o plano de governo.

Dessa forma, vimos concretizado o plano de redefinição do Ensino Médio, separando, do ponto de vista conceitual e operacional, o ensino profissional do ensino acadêmico. Qual é o preço que pagamos por toda essa política que excluiu os maiores interessados do processo de discussão e de construção de uma escola média que atenda às reais necessidades dos jovens? É possível avaliar tudo isso?

É interessante observar o quadro que hoje se configurou no Estado do Paraná: na maioria das escolas é ofertado apenas o Ensino Médio de formação geral, uma vez que o custo é baixo, prescinde de equipamentos e releva a formação de profissionais melhor qualificados, enquanto os cursos de Educação Profissional são ofertados em apenas algumas poucas regiões do Estado.

Desse modo, as estratégias propostas tornam-se um atrativo para o setor privado, permitindo maior flexibilidade no atendimento às demandas do mercado e, em conseqüência, reduzindo os investimentos do Estado no ensino e diminuindo a pressão pelo acesso ao nível superior.

Por outro lado, precisamos acreditar que é possível buscar alternativas mediadoras, mirar numa utopia e

para não ceder ao fatalismo, há uma pequena possibilidade, limitada também por todas as condições de precarização das escolas e seus professores: o projeto político-pedagógico define-se, teórica e praticamente, nas escolas. Talvez por aí se construam algumas alternativas possíveis, nas condições historicamente dadas! (Kuenzer, 2000b, p. 38-39).

Está evidente que os programas educacionais implementados no Paraná transmitem o apelo da inadequação da escola às exigências do contexto do mundo globalizado, para camuflar as verdadeiras razões e os interesses maiores das forças econômicas e políticas, seja nacionais seja internacionais. Trata-se de mudar, mas mudar para se adequar ao modelo educacional que reforça o modelo produtivo e que assegure a estrutura econômica que aí está. Para isso não há necessidade de grande número de cursos profissionalizantes no sistema de ensino. O próprio sistema produtivo dá conta de ofertar aqueles que atendem aos seus interesses.

Vale lembrar que cumpre a nós, sujeitos e não meros expectadores, a tarefa de desvendar essa realidade, desmascarando as forças ocultas, intensificando e promovendo a valorização do conhecimento como instrumento de emancipação humana para que possa haver democratização no espaço escolar e no contexto social.

NOTAS

¹ MEC-Usaid: acordos firmados entre o Ministério da Educação e a United Agency for International Development, no período de 1964-1968, para reorganização da educação brasileira sob orientação de técnicos americanos.

² Algumas universidades têm considerado os resultados do Enem como parte do seu processo seletivo.

REFERENCIAS

BARROS, M. S. F. Considerações históricas sobre o ensino profissionalizante no Brasil. *Comunicações*, Piracicaba, n. 7, n. 1, p. 152-168, jun.2000.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BREJON, M. (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 213-229.

_____. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera os dispositivos da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginália*. São Paulo, v. 46, p. 439-441, 4. trim. 1982.

_____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833 – 27.841, dez. 1996.

_____. *Decreto n. 2208/97*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CEB/CNE, 1997 (mimeo).

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991. 240p.

GIULIANI, C. A.; PEREIRA, M. Z. C. Os (des)caminhos da educação profissional no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 405-20, jul./set. 1998.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 166p.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. 104p.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p.15-39, abr. 2000b.

LOCCO, L. A. Questões pedagógicas na reformulação do currículo do ensino médio. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, ano 2, n. 2, p. 43-51, nov. 1999.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 67-87, mar./2000.

OLIVEIRA, J. B. Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 459-496, out./dez. 2000.

PARANÁ. PQE – *Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná*. Qualidade na escola. Curitiba: Seed, 1997.

_____. PROEM. *Documento Síntese*. Curitiba: Seed/PR, 1996.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 19-42.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1982. 166p. (Coleção Universitária).

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983. 267p.

SANTOS, J. M. T. P. As condições do financiamento público e a direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná de 1983 a 1894. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001. 361p.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 169p.

SILVA, I. L. F. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta de igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001. 361p.