

O que queremos da escola média?

A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio

What do we want from secondary school?

The researchers', teachers' and students' perspectives on secondary school

*Gláucia M. M. Martins**

Resumo

O ensino médio brasileiro tem se caracterizado pelo dilema do atendimento a duas demandas específicas: a preparação para os estudos superiores e a preparação profissional. Seus percursos diferenciados têm atendido a uma divisão técnica e social do trabalho, marcada pela origem socioeconômica dos alunos e se traduz nos baixos índices de acesso ao ensino médio pelos jovens das camadas mais pobres da população. Diversas políticas, embates e articulações por parte dos poderes públicos e dos grupos de interesse envolvidos com a questão têm sido empreendidos, no sentido de superar a dualidade estrutural historicamente construída neste nível de ensino. A recente aprovação da obrigatoriedade do ensino médio no Brasil retoma reflexões sobre o sentido, finalidades e estrutura de um ensino que possa atender a um percentual maior do que os 50,9% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos que atualmente o frequenta. Neste artigo examinamos algumas questões, apresentadas por pesquisadores de diferentes centros de pesquisa do Rio de Janeiro, por professores e alunos de ensino médio, participantes de Programa de Iniciação Científica desenvolvido com alunos da escola média.

Palavras chave: Ensino médio. Formação geral. Formação profissional.

Abstract

The high school in Brazil has been characterized by the dilemma of meeting two specific demands: preparing students to higher education and to the job market. Their differentiated pathways have attended to a technical and social separation of labor, marked by the students' socioeconomic background and revealed by the low levels of access to secondary education by young people from the poorest sections of the population. Several policies, disputes and articulated enterprises have been promoted by the government and by the interests of the groups involved with the issue, in order to overcome the structural and historical duality in this level of schooling. The recent adoption of compulsory secondary education in Brazil incorporates reflections about the meaning, the objectives and the structure of an education that can meet a higher percentage than the 50.9% of young Brazilians aged 15-17 that currently attends it. The present article examines some questions, presented by researchers from different research centers of Rio de Janeiro and by high school teachers and students participating in Scientific Initiation Program, developed with high school students.

Key words: High School. General training. Professional training.

*Professora Orientadora Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Brasil).
E-mail: glauca.3m@terra.com.br

O ensino médio brasileiro

Inicialmente, situaremos o ensino médio brasileiro no momento do estabelecimento de sua obrigatoriedade. Em seguida, tomamos as expectativas postas neste segmento de ensino por um grupo participante de nosso estudo sobre a formação científica no ensino médio, finalizando com algumas reflexões sobre as expectativas levantadas e os desafios que elas colocam à realização de um ensino médio obrigatório no país.

O ensino médio, entendido como etapa da educação formal que se realiza após o ensino fundamental e antes do ensino superior, tem se caracterizado como um período de formação intermediário. A faixa etária à qual pretende atender (entre 15 e 17 anos, em uma perspectiva ideal) caracteriza a finalização da infância, a consolidação e o amadurecimento pleno das estruturas cognitivas lógico-formais, a inserção dos jovens na vida adulta e um conseqüente encaminhamento profissional. Tais características determinam que várias outras expectativas inerentes ao contexto econômico, político e sociocultural de cada sociedade incidam sobre ele.

No Brasil o ensino médio tem se apresentado como um “divisor de águas”, pela dualidade estrutural construída historicamente em seu interior. Em um mesmo nível de ensino, são atendidas duas demandas específicas: a preparação para os estudos universitários e a preparação profissional através de cursos técnicos. Diversos autores¹ identificam nesse nível de ensino uma crise de sentido, finalidades e estrutura. Destacam como central a questão da definição da função social do ensino médio. Ao longo da história da educação brasileira, as diversas formas de ensino médio, tanto propedêutico quanto profissional (liceal, normal, clássico, científico, politécnico, técnico, profissionalizante, etc.), têm sido implementadas de forma a atender às demandas do mercado de trabalho e às determinações da conjuntura econômica e política. Kuenzer (2009b), educadora e pesquisadora na área de Educação e Trabalho, analisando a questão da dualidade de percursos oferecidos no ensino médio brasileiro, diz:

“É esta dupla função, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas também 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” (p.9)

A dualidade “propedêutico x profissionalizante” tem sido apontada, desde a década de '30, como um empecilho aos ideais democráticos de direito de igualdade de oportunidades educacionais, na medida em que a oferta diversificada de percursos neste segmento de ensino tem atendido a uma divisão técnica e social do trabalho, marcada pela origem de classe dos alunos que, nas classes menos favorecidas, muitas vezes nem chegam a ter acesso a este nível de ensino.

Na história mais recente do ensino médio brasileiro observamos na década de 1970 sua radical transformação em ensino exclusivamente profissionalizante, sob a alegação de que a inserção do Brasil na economia internacional exigia a formação de técnicos de nível médio para atender a qualificação exigida pelo mercado de trabalho mais industrializado. Vários fatores concorreram para que na década de 1980 tivéssemos a retomada legal da convivência entre as modalidades propedêutica e profissionalizante. Dentre elas, podemos destacar a prevalência da visão de classe que compreende uma escola para os trabalhadores e outra para os dirigentes, a falta de investimentos na infra-estrutura e transformação das escolas médias e na capacitação/formação de professores para esta profissionalização, ou mesmo, o desinteresse dos setores produtivos na profissionalização obtida em condições tão precárias.

No final dos anos '90, as mudanças na educação média, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.034/96) apontam para uma modificação da identidade do ensino médio brasileiro, no sentido de romper com as dualidades propedêutico X profissional, terminalidade X continuidade. O modelo de ensino médio implantado, colocado como etapa de consolidação da

educação básica, tem como uma de suas metas superar a ideia de terminalidade pela função preparatória para a cidadania, para o prosseguimento dos estudos (técnicos, tecnológicos ou universitários) e para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. O ensino técnico-profissionalizante em nível médio foi desvinculado do ensino médio regular e foi criada a modalidade de graduação tecnológica. As Bases Legais expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem como princípios gerais para a orientação da reformulação curricular deste nível educacional: "a formação geral, em oposição à específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, reformular, ao invés do simples exercício de memorização"².

Podemos dizer que as reformas que promoveram a incorporação do ensino médio à educação básica absorveram as tendências da educação para a ciência e tecnologia observadas em diversos países do mundo³. Basicamente, a LDB/96 estabelece como finalidades para este nível de ensino: possibilitar o aprofundamento e continuidade dos estudos; a preparação para o trabalho e para a cidadania; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, articulando teoria e prática.

Diversos aspectos desta legislação e de documentos complementares de sua regulamentação despertaram críticas de entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis que as expuseram no Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (1997)⁴. As principais críticas se concentraram na organização curricular que desvincula a educação profissional do ensino médio regular e adota competências e habilidades como eixos organizacionais neste nível de ensino. A vinculação entre a educação técnica-profissional e as demandas econômicas e mercadológicas é percebida de forma desarticulada com a formação geral, definida como formação científica, humanística e política. A flexibilização e diversificação curricular são também criticadas sob a alegação de que caracterizam uma profissionalização rápida e de baixo custo, focada na funciona-

lidade para o mercado. A determinação legal de radical desvinculação entre o ensino médio e a formação profissional desestruturou a formação integrada oferecida pela rede federal de ensino técnico. Esta rede, apesar de restrita, é reputada por conseguir atender tanto a formação profissional, quanto a preparação para os exames vestibulares aos cursos universitários.

Em 2004, nova legislação (Decreto n. 5.154/2004) restabeleceu a integração entre o ensino médio e a educação profissional e iniciativas como a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) explicitam o interesse do poder público na ampliação da oferta e integração entre o ensino médio e a educação profissional.

A aprovação da obrigatoriedade do ensino médio no Brasil, em novembro de 2009, parece apontar para a concretização da incorporação deste nível de ensino à educação básica brasileira. Entretanto, esta medida exige reflexões sobre o sentido, finalidades e estrutura de um ensino secundário que possa atender a um percentual maior do que os 50,9% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos que atualmente o frequenta.

Nos últimos dez anos a cobertura de escolarização dos adolescentes desta faixa etária no nível médio melhorou, quando comparada com a taxa de 32,7% apresentada em 1999. Entretanto, estes índices globais não revelam as disparidades existentes entre a frequência ao ensino médio por adolescentes das camadas sociais mais pobres (32%) e os adolescentes das camadas sociais de maior renda (78%). Em regiões brasileiras mais desenvolvidas como o sudeste, sul e centro-oeste, os índices de escolarização observados (60,5%, 57,7% e 54,7% respectivamente), são muito superiores aos encontrados nas regiões norte 39,1% e nordeste 39,2%. A escolaridade da sociedade brasileira, ou seja, a média dos anos de estudo da população acima de 25 anos corresponde a 7,1 anos de estudo e, mesmo entre os 20% da população com maior renda, a média corresponde a 10,4 anos de estudo. Isso significa que a escolaridade no país encontra-se muito abaixo dos 14 anos de educação básica recentemente estabelecidos⁵.

Dentre os múltiplos fatores, socioeconômicos, políticos, estruturais e pedagógicos imbricados na baixa escolarização no ensino médio brasileiro destacamos os de caráter pedagógico, tais como os atrasos e retenções ocorridos no ensino fundamental, a falta de infra-estrutura e desorganização das escolas, os programas, o conteúdo e metodologias usadas neste segmento de ensino, bem como, as precárias condições de trabalho dos professores. O denominado “princípio-chave” da LDB, que estabelece a autonomia da escola na elaboração e implementação de seu projeto pedagógico, alegando reafirmar a autoridade das unidades escolares para a identificação de seus problemas e para a definição de seus propósitos à luz das aspirações da comunidade, tem sido percebido com reservas por grupos defensores da educação pública. Tal autonomia, no estado de precariedade e desestruturação em que se encontra o ensino médio público brasileiro, não veio acompanhada de delimitações claras quanto à intencionalidade e abrangência de sua realização. Se por um lado, possibilita a formulação plural de projetos pedagógicos, por outro, pode atender a objetivos mercadológicos que caminham em sentido inverso ao dos ideais de democratização das oportunidades educacionais.

A implantação de sistemas de avaliação e acompanhamento da educação em seus diferentes níveis⁶ também não reafirma a autonomia das escolas. Os sistemas implantados não incorporam ao processo avaliativo o ponto de partida de cada instituição, caracterizando-se como um modelo de avaliação padronizado, importado de modelos estrangeiros indicados por orientação de agências internacionais coordenadoras de políticas de desenvolvimento e de financiamento⁷ que nem sempre correspondem aos anseios das categorias docentes e à realidade nacional.

A universalização do ensino fundamental de nove anos, praticamente conquistada nesta última década, compreende uma enorme ampliação no número de alunos na rede pública, que não foi acompanhada pela proporcional alocação de verbas no setor. Ela se deu em escolas desprovidas de estrutura e equipamentos fundamentais, com a ampliação do número de alunos em salas de aula com jor-

nada máxima de 5 horas diárias, professores com formação precária e com baixos salários. Estes são alguns dos fatores que vêm corroborando o baixo reconhecimento e a crescente desvalorização da carreira docente no país. No ensino médio, a expansão tem ocorrido nas mesmas condições, como demonstram os estudos de Kuenzer (2011) e Rezende Pinto, Amaral e Castro (2011).

O ensino médio no Brasil é oferecido predominantemente na rede estadual (86%), seguida pelas redes privada (12%), federal (1%) e municipal (1%). As classes médias e altas mantêm seus filhos na rede privada que representa um espaço social protegido e fortemente regulado pelas famílias, concentrando os alunos com maior capital cultural o que resulta em bom nível escolar. É a rede privada que primordialmente aprova alunos nos vestibulares das universidades públicas mais reconhecidas e atinge os primeiros lugares no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Dentre as escolas da rede pública, as da rede federal de ensino médio apresentam bons índices de aprovação nos vestibulares e no Enem, próximos aos da rede particular. As escolas estaduais apresentam situações diversas com a expressiva maioria concentrando os problemas decorrentes do baixo investimento econômico em educação nos estados brasileiros⁸.

No ensino superior observamos outra distribuição administrativa na oferta de vagas. Segundo dados do Senso da Educação Superior de 2009, a rede privada representa 89% das instituições de ensino superior, seguida pela rede federal (4,1%), estadual (3,6%) e municipal (2.9%). Aqui, a escala de valoração é inversa. São as instituições públicas que desfrutam de melhor conceito e seus cursos de maior prestígio, com vestibulares altamente seletivos, são freqüentados pelas classes médias e altas, havendo uma concentração das camadas socioeconomicamente menos favorecidas nas instituições da rede particular de ensino superior⁹.

Todos esses dados nos levam a concluir, em acordo com Almeida (2009: 38) que, no Brasil, uma trajetória educacional bem sucedida compreende a passagem pela rede privada de ensino na educação básica e pela rede pública no ensino superior. Embora a educação venha avançando no que diz respeito à

inclusão e à expansão, a vinculação da origem social dos alunos à sua distribuição nas redes públicas e privadas deixa clara a forte segmentação ainda existente em nosso sistema de ensino.

Considerando a baixa frequência ao ensino médio por adolescentes das camadas sociais mais pobres (32%) e o percentual de 34% de matrículas em turno noturno no ensino médio mesmo na vigência do Programa Bolsa Família¹⁰, podemos afirmar que além da determinação legal da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, outras medidas são necessárias, no sentido de manter na escola a grande parcela dos jovens brasileiros que vivem do seu trabalho.

No que diz respeito à oferta de ensino profissionalizante em nível médio, 56,5% das matrículas estão na rede particular, 31,3% na rede estadual, 9,6% na rede federal e 2,5% na rede municipal. O ensino profissional técnico, concomitante ou integrado ao ensino médio tem 76% de suas matrículas na rede pública que, de acordo com os dados acima, tem oferta mais restrita. Já o ensino profissional subsequente ao ensino médio é majoritariamente oferecido na rede particular (70% das matrículas). Estes dados informam que a profissionalização para as camadas menos favorecidas ocorre, preponderantemente, na rede privada. Embora nos últimos anos seja observado maior investimento do setor público no ensino profissional e o Censo Escolar de 2010 demonstre que entre 2007 e 2010 o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio oferecido na rede federal praticamente dobrou o número de suas matrículas, esta rede ainda não atinge 10% dos alunos dessa modalidade escolar.

Da mesma forma, na via da profissionalização em nível universitário, são notadas iniciativas na ampliação das vagas através de programas de financiamento, tanto para a rede particular, quanto para a rede pública. Na rede particular temos basicamente dois programas de financiamento: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado em 1999 para financiar estudantes de cursos de graduação em instituições privadas cadastradas e, o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004. Ele concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos superiores em instituições privadas

que, ao aderir ao programa, recebem isenção de tributos. Na rede pública foi instituído em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que tem como meta dobrar o número de alunos da rede federal de ensino superior em dez anos, através da abertura de cursos noturnos, ampliação do número de alunos por professor, redução dos custos, flexibilização dos currículos e combate à evasão.

As relações entre as esferas públicas e privadas na oferta e na gestão educacional têm gerado diversos debates, em diferentes instâncias da sociedade brasileira. Setores ligados a defesa da educação como um direito da cidadania e com a ampliação do acesso a educação de qualidade para todos têm manifestado apreensão com as novas modalidades de atuação do setor privado na educação.

As mudanças decorrentes das novas orientações das políticas públicas para o ensino médio, embora visíveis nas estatísticas, são muito recentes e demandam certo distanciamento para sua análise e avaliação. Não só porque as prescrições legais não são força suficiente para modificar a realidade, como também, porque as mudanças na esfera educacional levam um tempo para serem absorvidas e incorporadas, principalmente em um país com as nossas dimensões, com tão diversificadas realidades e um déficit educacional tão grande.

A perspectiva de pesquisadores, professores e estudantes de ensino médio

A iniciação científica em espaços de pesquisa e produção científica, oferecida a estudantes de ensino médio é uma iniciativa que vem ocorrendo há mais de vinte anos no Brasil. A partir de um programa pioneiro, criado em 1986 na Fundação Oswaldo Cruz¹¹, foram desenvolvidos diversos outros programas que articulam diferentes propostas: desde incentivo e aceleração de carreiras científicas, até de inclusão social e desenvolvimento da cultura científica de alunos e professores da rede de educação básica. Estes programas, normalmente, seguem o modelo da iniciação científica oferecida na graduação universitária e se desen-

volvem em unidades de pesquisa que desfrutam de condições diferenciadas de estrutura de trabalho, significando, em qualquer de suas modalidades, alternativa de melhoria da qualidade do ensino experimentada pelos alunos e também pelos professores, quando envolvidos nos programas.

A seguir, apresentaremos um recorte de estudo realizado com pesquisadores de diferentes centros de pesquisa do Rio de Janeiro, com professores e alunos de ensino médio, todos participantes de um programa de iniciação científica. Trata-se do Núcleo de Iniciação Científica Júnior do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIC Jr – CAP/UFRJ), que oferece a seus alunos estágios em diversos laboratórios de pesquisa da universidade e de institutos parceiros¹². Os principais eixos que nortearam este estudo foram: objetivos do ensino médio e da formação científica e a visão de ciência¹³. Embora os três grupos participantes do estudo se situem em um mesmo extrato socioeconômico e cultural refletem expectativas mais amplas depositadas no ensino médio brasileiro, às quais retornaremos ao final deste artigo.

Na análise do conteúdo das respostas identificamos três expectativas centrais postas no ensino médio: 1) que ele desenvolva o pensamento crítico e habilidades para a vida prática, para a inserção no mundo do trabalho, para a cidadania; 2) que ele capacite para uma profissão, mesmo que esta se dê em nível de ensino subsequente; e 3) que ele inicie os jovens nas estratégias e metodologias do conhecimento/pensamento científico, favorecendo a continuidade dos estudos. Embora estas expectativas estejam presentes no grupo dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores, em cada um deles predomina uma das expectativas expostas.

Prevalece entre os professores a expectativa de que o ensino médio desenvolva habilidades e valores para a vida prática, para o trabalho, para a cidadania. Entre os pesquisadores predomina a expectativa de que o ensino médio promova a iniciação dos jovens aos processos de produção do conhecimento científico, propiciando a continuidade dos estudos e, entre os estudantes, predomina a expectativa de que ele promova um encaminhamento profissional.

Embora sobressaia em cada grupo uma das expectativas, a forma como isso é colocado sugere uma articulação e convergência para a compreensão, inserção e participação social em todas as suas dimensões.

A afinidade observada entre as expectativas por eles propostas e as finalidades estabelecidas para este nível de ensino pela legislação nos levam a concordar com Popkewitz (1994: 208), que afirma que os discursos construídos na formulação das políticas e reformas educacionais institucionalmente legitimadas, são produções da sociedade em seu processo de classificação, mobilização e enfrentamento da realidade.

Predomina entre os professores a perspectiva de que o ensino médio deva promover uma abordagem científica dos problemas reais do mundo contemporâneo, integrando-os, enquanto conteúdos escolares, com a vida prática cotidiana, com os fenômenos que nos cercam, no intuito de garantir conhecimentos e desenvolvimento pessoal necessários para a vida, para a participação cidadã. Entretanto, a forte presença desta dimensão social entre os professores não parece se traduzir a contento, na prática cotidiana na sala de aula. Vários fatores parecem dificultar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais focado na capacitação para vida prática e para cidadania. Dentre os fatores citados pelos professores destacam-se, em ordem de incidência no estudo, as limitações impostas pelos exames vestibulares que dão acesso ao ensino superior, a precariedade de laboratórios e de recursos materiais para aulas mais práticas e contextualizadas e a pouca articulação intra e interdisciplinar. O volume e a abordagem dos conteúdos exigidos pelos exames vestibulares aparecem como parâmetros que os professores se sentem obrigados a cumprir, resultando em pouco tempo em sala para explorar as diversas possibilidades pedagógicas de abordagem científica da realidade e de seus conteúdos.

Embora a dimensão social da formação oferecida no ensino médio esteja presente na perspectiva dos pesquisadores, estes fazem poucas referências às repercussões do acesso aos conhecimentos científicos no cotidiano dos alunos. Podemos entender que a predominância, neste grupo, da expectativa de que o

ensino médio promova a iniciação dos jovens aos processos de produção do conhecimento científico esteja relacionada à expectativa de preparação para uma possível profissionalização futura em carreiras científicas, na perspectiva da provisão de quadros de pessoal para a consolidação, produção e expansão do conhecimento científico-tecnológico nacional.

A expectativa dos estudantes de que o ensino médio promova uma base de conteúdos que possibilite a escolha da carreira e a continuidade dos estudos nos cursos universitários parece mostrar que, para estes estudantes, a participação na vida produtiva pressupõem a prévia passagem pelos cursos superiores. Por um lado, este resultado evidencia o grupo social dos estudantes participantes do estudo-classe média que busca uma escola pública federal vinculada a uma universidade como forma de ampliar as chances de seus filhos ingressarem no ensino universitário público e gratuito, que lhes proporcionará carreiras melhor remuneradas. Por outro, ele também indica que, a despeito da posição de classe, o encaminhamento profissional é central para os jovens, na perspectiva de sua inserção e participação social.

Em relação à visão dos estudantes quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido no ensino médio, mais da metade dos estudantes afirma que todas as disciplinas contribuem e são importantes em sua formação, na medida em que promovem o acesso a seus conteúdos e conhecimentos específicos, desenvolvem habilidades (ler, compreender, raciocinar, refletir, comparar, etc.) e inicializam nas metodologias de trabalho de cada uma das áreas de conhecimento. Para eles, a eficácia do ensino médio e seu pleno desenvolvimento estão fortemente condicionados a estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelos professores.

As pressões exercidas pelas exigências dos exames vestibulares são igualmente percebidas pelos estudantes e refletidas no caráter ambíguo das respostas fornecidas por eles: ao mesmo tempo em que mais da metade deles afirma que todas as disciplinas do ensino médio são importantes, um terço dos

estudantes participantes do estudo aponta a estrutura curricular do ensino médio como prejudicial à realização de suas finalidades.

Embora os professores também registrem que a estrutura curricular é fator interveniente no desenvolvimento do ensino médio, em seu discurso e no de alguns pesquisadores, uma reforma curricular deveria compreender a revisão dos conteúdos, visando melhor dimensioná-los (em termos de quantidade e profundidade) e melhor adequá-los à realidade prática e ao desenvolvimento cognitivo do alunado desta faixa etária. Já a reforma curricular sugerida pelos estudantes indica uma flexibilização da grade curricular do ensino médio que permita aos estudantes escolherem áreas do conhecimento e disciplinas a serem cursadas segundo seus interesses, habilidades e pretensões de carreira.

De certa forma, a rede particular de ensino médio, que atende primordialmente as classes altas e médias que se encaminham para o ensino superior, já vem realizando esta especialização, a partir do momento em que os exames vestibulares passaram a ministrar provas diferenciadas, baseadas na atribuição de maior peso a disciplinas específicas de cada área. Se por um lado, esta modalidade de vestibular desobriga o estudante que, por exemplo, se candidata a um curso universitário na área de humanas, de estudar no mesmo nível de profundidade os conteúdos das disciplinas das áreas exatas ou biológicas, por outro, ela pressiona o ensino médio a promover especializações por áreas, contrariando a indicação posta nos parâmetros curriculares nacionais de uma formação geral, em oposição à formação específica.

Com base nas questões acima, nos parece que a referência à reestruturação da grade curricular do ensino médio, na perspectiva apresentada pelos estudantes, relaciona-se ao fato de estes já terem maior clareza sobre a área em que pretendem prestar vestibular. Ao longo de todo nosso estudo, os estudantes demonstraram que sua maior preocupação é a escolha profissional e o ingresso em um curso superior valorizado, altamente concorrido. É razoável que aqueles que já resolveram um destes dilemas (pelo menos a área profissional a seguir) queiram concentrar seus esforços na resolução de outra grande preocupação: ser

aprovado no vestibular. Se o vestibular dá maior peso às disciplinas segundo as áreas dos cursos pretendidos, por que perder tempo em estudo e dedicação com disciplinas que não trarão contribuições de peso à meta de aprovação no vestibular? Diante deste quadro, os estudantes apresentam-se de forma pragmática, demonstram lógica e coerência com as regras que lhes são colocadas e com o objetivo que priorizam para o ensino médio: promover uma base de conteúdos que lhes possibilite a escolha da carreira e o ingresso nos cursos universitários, ou seja, a profissionalização, mesmo que para este grupo, em nível de ensino subsequente.

Todavia, pensando na realidade do ensino médio brasileiro e no ensino priorizado pelos professores e pesquisadores participantes do estudo e pela própria legislação (de que este nível de ensino deva apresentar uma abordagem generalista básica, focada na preparação dos estudantes para o trabalho, compreensão da realidade e participação cidadã), é necessário refletir sobre medidas que, ao invés de firmar o ensino médio na educação básica, perpetuam a dualidade de percursos, marcada por interesses de classe.

Ensino médio obrigatório para todos

Captamos em nosso estudo três expectativas centrais depositadas no ensino médio: capacitar para a vida prática contemporânea, para a cidadania; capacitar para a continuidade dos estudos, para o avanço científico e tecnológico do país; e, capacitar para uma profissionalização, mesmo que em nível de ensino subsequente. Embora estas expectativas estejam marcadas pelo perfil do grupo participante no estudo, todos situados em ambiente acadêmico—centros de pesquisa, universidade e colégio de aplicação de uma universidade, considero que são também representativas de expectativas presentes na sociedade mais ampla.

No que diz respeito à expectativa de que o ensino médio promova a capacitação para a vida prática contemporânea, observamos que o tipo de educação necessária ao jovem do século XXI tem sido tema frequente, mesmo em países

onde a expansão e universalização do ensino secundário já se encontram consolidadas. A ampliação dos anos de escolarização tem sido defendida, como forma de capacitação para a participação social, política e produtiva. Um dos argumentos que respalda esta defesa se apóia na percepção de que o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico transpuseram os laboratórios e se incorporaram à vida das pessoas, exigindo de todos os cidadãos um entendimento básico da natureza da ciência, dos processos e fundamentos da construção do conhecimento científico. Este conhecimento representa um capital simbólico que se constitui em uma das formas de garantir o exercício da cidadania em um mundo culturalmente marcado pela ciência e pela tecnologia. A necessidade de incorporação do desenvolvimento técnico-científico pela população não é colocada apenas como reflexo das novas demandas de uma sociedade que tem o funcionamento de suas forças produtivas fortemente baseado na tecnologia, mas também, como reflexo do histórico movimento de pressão pela democratização das relações sociais, pela democratização do acesso à cultura em todas as suas formas. Uma formação em sintonia com os desafios contemporâneos, como afirma Kuenzer (2000a), compreende a universalização de uma educação de abordagem generalista básica cada vez mais ampliada, respaldada em princípios científicos, humanísticos e histórico-críticos e no desenvolvimento pleno das capacidades intelectivas dos cidadãos.

Neste sentido, a implementação de uma especialização neste nível de ensino compromete a concretização da real incorporação do ensino médio na educação básica, em sua perspectiva de inclusão social, pois tira a oportunidade, talvez única para muitos estudantes, de ter contato com determinados conteúdos e áreas de conhecimento, de ter desenvolvido todo o seu potencial intelectual. Falamos aqui da especialização que vem ocorrendo em escolas da rede particular, no intuito da preparação para os vestibulares das instituições de ensino superior, como também, da especialização na perspectiva da formação profissional estritamente focada na funcionalidade para o mercado. É importante refletir sobre estes aspectos, relacionados à especialização no ensino médio, porque neles

radica-se a histórica dualidade estrutural deste segmento de ensino, sob novas roupagens.

As diretrizes educacionais para um ensino de formação geral estabelecidas para o ensino médio têm enfrentado diversas dificuldades. Uma delas, apresentada em nosso estudo, aponta para os parâmetros estabelecidos pelo ensino superior através de seus vestibulares, mais especificamente aqueles de universidades públicas. Neste sentido, o Ministério da Educação está reorientando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para torná-lo um exame nacional único para o acesso às instituições de ensino superior.

O Enem foi criado em 1998 como parte de um sistema nacional de avaliação e acompanhamento da educação em seus diferentes níveis, com vistas ao aprimoramento das estatísticas e diagnósticos educacionais. O Enem tem também atendido a certificação de jovens e adultos em descompasso com a escolarização nas faixas etárias adequadas. Ao longo dos anos, a divulgação e os usos dos resultados do Enem têm gerado muitas polêmicas. Seus resultados têm alimentado um "ranking", em que as escolas da rede particular apresentam os melhores resultados, fortalecendo um grupo de empresários da educação que vem conquistando espaço nas esferas do poder público.

Uma das principais críticas aos exames educacionais nacionais como aferidores de níveis de qualidade para a educação é feita por grupos defensores da educação pública. Em sua argumentação denunciam que os usos que deles se tem feito desqualificam as escolas da rede pública, ocultando determinantes internos¹⁴ e externos¹⁵ do baixo rendimento destas escolas e favorecendo a mercantilização do ensino através da venda de pacotes pedagógicos, da contratação de empresas privadas para a realização das provas em âmbito nacional e da captação de estudantes e de financiamentos para a rede privada de ensino superior, como vem ocorrendo no país.

A proposta de unificar os vestibulares através do Enem é apresentada pelo Ministério da Educação como um chamamento às instituições de ensino superior para repensar o ensino médio no sentido da definição de conteúdos e habilidades

fundamentais, tanto para o ingresso na educação superior, quanto para a formação humana¹⁶. Contudo, é preciso ter claro que a unificação dos vestibulares não altera a essência do problema e, se faz necessário, que grupos comprometidos com um sistema educacional público, gratuito, unitário, laico e universal, como o estabelecido em nossa Constituição, se mobilizem no sentido de fazer frente e resistência a políticas que podem nos levar a repetir a experiência vivida pelo Chile que, embora se encontre entre os países da América Latina melhor situados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Pisa/OCDE), tem denunciado nas recentes manifestações públicas de seus estudantes, os “custos” do sistema misto de educação para as populações menos favorecidas.

A expectativa de que o ensino médio favoreça a continuidade dos estudos em nível de ensino universitário, na perspectiva dos pesquisadores participantes do estudo, se alia a todo um pensamento contemporâneo que enfatiza a percepção de que o desenvolvimento das nações depende de sua capacitação para participar dos mercados produtores de ciência e tecnologia. O atendimento a esta demanda implica a definição de políticas públicas de planejamento estratégico a serem executadas a longo prazo, principalmente nas áreas de educação, ciência e tecnologia. No que diz respeito à educação, recai sobre o ensino básico, onde agora se inclui o ensino médio, o desafio de promover uma sólida base científico-tecnológica que atenda, não só as demandas de formação científica para a cidadania e participação social, como também, as demandas de formação científica para a profissionalização tanto imediata, quanto futura.

A questão da profissionalização é central neste segmento de ensino. A busca de inserção no mundo do trabalho é um movimento inerente aos jovens de qualquer camada social, na medida em que é através do trabalho que se dá sua entrada no mundo adulto, na vida social. A propalada participação cidadã, em nossa sociedade capitalista, compreende a conquista da autonomia e emancipação adquiridas através da obtenção de renda. Os estudantes participantes de nossa pesquisa pertencem a um grupo que desfruta da “moratória social” descri-

ta por Margulis e Urresti (2008). Estão liberados da necessidade imediata de trabalhar e podem se dedicar por maior período aos estudos e à sua formação em nível de ensino universitário, de forma a garantir melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Com certeza, não é o que ocorre com os 49,1% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, que estão fora da escola média.

O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino médio parece apontar para a conquista de uma "moratória social" para os jovens das camadas sociais menos favorecidas. Contudo, para que o ensino médio se configure como uma via de formação que amplie as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, algo mais precisa ser feito, a começar pela construção de condições para que as camadas populares possam manter seus jovens na escola por mais tempo. A permanência destes jovens na escola está também atrelada ao que a escola média tem a lhes oferecer. A expansão educacional, da forma como vem ocorrendo, não tem apresentado resultados satisfatórios, como demonstram as avaliações da educação nacional em seus diferentes níveis e os índices de evasão e defasagem da escolarização nas faixas etárias adequadas. A capacitação, remuneração, garantia de condições de trabalho, de envolvimento e dedicação por parte dos professores, assim como, a revisão curricular, incorporação da cultura e das artes nos programas escolares e o provimento de infra-estrutura física e de recursos didáticos são alguns dos desafios a serem enfrentados na instauração da obrigatoriedade do ensino médio.

A integração entre o ensino médio e a formação profissional técnica se apresenta como uma via promissora, no sentido de atender a expectativa de formação profissional, sem abrir mão de uma formação geral, que articule conhecimento, trabalho e cultura. Investimentos do poder público no ensino médio técnico-profissional parecem reafirmar esta via. Esperamos que a experiência acumulada pelas escolas técnicas federais na articulação e integração entre a formação geral e profissional possa ser congregada a estas iniciativas.

A incorporação do ensino médio à educação básica brasileira não tem como ser vista de forma alienada dos processos globais, nos quais estamos imer-

sos. Mesmo tendo a certeza de que não captamos todas as nuances de interesses envolvidos na questão é importante que antes de 2016, quando o poder público e os pais poderão ser responsabilizados pelos jovens que estiverem fora da escola, possamos melhor definir qual ensino médio queremos e podemos oferecer aos jovens brasileiros.

Para que o ensino médio possa representar um desequilíbrio na reprodução das condições de existência e de perspectivas de futuro dos jovens brasileiros é necessário, como afirma Bonal (2011), para além da expansão do acesso, a implicação coletiva do Estado, das famílias, da escola e da sociedade, no sentido do desenvolvimento de condições educativas para o aprendizado intelectual necessário a uma formação científica, humanística e política.

Notas

¹ Como Chieco (1998), Bueno (2000), Kuenzer e Grabowski (2006) e Saviani (2007) entre outros.

² "Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Bases Legais", v. 1, p. 37, 1999.

³ NSTA, 1993; CEPAL/UNESCO, 1995.

⁴ Disponível em: <<http://www.fedepsp.org.br>>. Acesso em novembro 2011.

⁵ Dados da Síntese de Indicadores Sociais 2010.

⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb; Exame Nacional do Ensino Médio - Enem; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes.

⁷ Como por exemplo, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

⁸ Para maior aprofundamento no tema ver Rezende Pinto, Amaral e Castro (2011).

⁹ Para maior aprofundamento no tema ver Silva Junior, Lucena e Ferreira (2011).

¹⁰ Programa Bolsa Família – criado em 2004, consiste basicamente na concessão mensal de renda às famílias em situação de pobreza, condicionando o acesso ao benefício ao atendimento de requisitos tais como renda mínima per capita e frequência escolar, entre outros.

¹¹ Programa Vocação Científica (Provoc – Fiocruz)

¹² São eles: Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Na UFRJ, participaram do estudo pesquisadores dos seguintes centros de pesquisa: Centro de Ciências da Saúde, Centro Tecnológico, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Museu Nacional, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

¹³ O estudo em questão fez uso de questionários e entrevistas. A partir da análise do conteúdo do material coletado, identificamos e congregamos as ideias centrais em cada grupo, realizando em seguida análises estatísticas de frequência simples.

¹⁴ Tais como 34% do ensino médio público ser realizado em turno noturno, a carga horária média de ensino estar abaixo de 5 horas diárias, a ausência de recursos didáticos, laboratórios, bibliotecas e mesmo infra-estrutura física básica que compreenda banheiros e refeitórios, a falta de docentes e a alta rotatividade destes profissionais, entre outros.

¹⁵ Condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, distribuição de renda, entorno social da escola e índices violência, entre outros.

¹⁶ Proposta à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.mec.com.br>. Acesso em set 2011.

Bibliografía

- ALMEIDA, A.M.F. (2009) *As Escolas dos Dirigentes Paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Argvmentvm: Belo Horizonte, MG.
- BRASIL. (2004) *Decreto n. 514, de 23 de julho de 2004*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- (1998) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF.
- (2010) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo Escolar 2010: resumo técnico, versão preliminar*. Brasília, DF: INEP. Disponível em: < <http://www.portal.inep.gov.br>>.
- (2010) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.portal.inep.gov.br>>.
- BRASIL, Semtec, (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Bases Legais*. Brasília, DF.
- BONAL, X. (2009) "La Educación em Tiempos de Globalización: ¿quién se beneficia?" *Educación e Sociedade*, vol. 30, (n. 108), outubro. Campinas, SP.
- BUENO, M. S. S. (2000) *Políticas Atuais para o Ensino Médio*. Papirus: Campinas.
- CEPAL/UNESCO. (1995) *Educación e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. IPEA/CEPAL/INEP: Brasília, DF.
- CHIECO, N. W. (1998) "Reforma do Ensino Médio". Em: SILVA E. B. da. *A Educação básica pós-LDB*. Pioneira: São Paulo.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2010) *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE: Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.
- KUENZER, A. Z. (2000^a) "O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito". *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, (n. 70), abril.
- (2000^b) *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. Cortez: São Paulo.
- (2011) "A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios". *Educação e Sociedade*, vol. 32, (n. 116), jul-set. Campinas, SP.
- KUENZER, A. Z., GRABOWSKI, G. (2006) "Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho". *Perspectiva*, v. 24, (n.1), jan/jun. Florianópolis, S.C.
- MARGULIS, M. E URRESTI, M. (2008) "La Juventud es más que una palabra". Em: ARIOVICH, L. et al. *La Juventud es más que una palabra*. Edt. Marcos Margulis, Biblos, Buenos Aires.
- MARTINS, G. M.M. (2003) "Formação Científica e Ensino Médio". Dissertação de Mestrado. UFRJ/NUTES, Rio de Janeiro.
- NSTA. SCIENCE/TECHNOLOGY/SOCIETY: (1993) "A New Effort for Providing Appropriate Science for All". In: YAGER, R. E. (ed.). *The Science, Technology, Society Movement. What Research Says to the Science Teacher*. Washigton: NSTA.
- POPKEWITZ, T.S. (1994) "História do Currículo, Regulação Social e Poder". Em: SILVA, T.T. (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Vozes Edt., Petropolis, RJ.
- REZENDE PINTO, J. M. de; AMARAL, N. C. e CASTRO, J. A. de. (2011) "O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à

massificação barata da rede pública". *Educação e Sociedade*, vol. 32, (n. 116), jul-set. Campinas, SP.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; LUCENA, C. e FERREIRA, L. R. (2011) "As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização". *Educação e Sociedade*, vol. 32, (n. 116), jul-set. Campinas, SP.