

O ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS:
Para Que Servem as Estatísticas Educacionais?

Guiomar Namo de Mello
Diretora Executiva da Fundação Victor Civita
Membro do Conselho Nacional de Educação

São Paulo, outubro de 1998

Um ensino de sobreviventes

Descrever a situação do ensino médio brasileiro a partir das estatísticas é fácil, quase óbvio. E poderia se resumir em uma frase: **ensino de minorias sobreviventes**. Poucos têm tido acesso à escolaridade pós obrigatória no país. Menos ainda conseguem alcançar a etapa final da educação básica aos 15 anos, sem acidentes em seu percurso pelas oito séries do ensino fundamental. Em 1996 esses agraciados eram pouco mais de 2.500 mil, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos, como se pode verificar na Tabela 1.

TABELA 1

Taxa de Escolarização Bruta e Líquida na Faixa Etária de 15 a 17 anos
Brasil 1994 – 1996

Ano	População 15-17 anos	Matrícula Médio	Bruta %	Mat. Médio 15-17 anos	Líquida %
1994	9.668.410	4,986,197	52	2.195.244	23
1996	10.369.060	5.739.077	55	2.525.326	24

Fonte: MEC/INEP/SEEC
IBGE

Notas: 1- Projeção da População Residente 1994
2- Contagem da População 1996 – Dados Preliminares

O exame comparativo das Tabelas 2 e 3 a seguir mostra que nesse ano de 96 ano registrava 7 milhões de matriculados no ensino fundamental com mais de 14 anos, bem mais do que o total dos 5.700 mil matriculados no ensino médio.

TABELA 2

Ensino Fundamental – Matrícula Inicial por Faixa Etária – 1975 – 1996

Ano	Total	Menos de 7 anos	%	7 a 14 anos	%	Mais de 14 anos	%
1975 ⁽¹⁾	19.549.249	561.345	2,9	15.841.255	81,0	3.066.632	15,7
1980	22.598.254	643.108	2,8	18.476.634	81,8	3.478.512	15,4
1984	24.789.318	787.638	3,2	20.134.509	81,2	3.867.171	15,6
1985	24.769.359	713.627	2,9	20.187.819	81,5	3.867.913	15,6
1987	25.708.308	674.335	2,6	21.163.252	82,3	3.870.721	15,1
1989	27.557.542	741.476	2,7	22.587.364	82,0	4.228.702	15,3
1991	29.203.724	665.603	2,3	23.777.428	81,4	4.760.693	16,3
1996 ⁽²⁾	33.131.270	342.376	1,0	25.909.860	78,2	6.879.034	20,8
Cresc. % 75/96	69,5	-39,0		63,6		124,3	

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Notas: (1) – 80.017 matrículas sem informação de idade.

(2) – A idade foi obtida através do ano de nascimento.

TABELA 3

Ensino Médio – Evolução da Matrícula Inicial por Faixa Etária
Brasil – 1970-1996

Ano	Total	Menos de 15 anos (%)	15 a 17 anos (%)	Mais de 17 anos (%)
1970	1.003.475	0,4	30,7	68,9
1975	1.935.903	1,7	34,9	63,4
1980	2.819.182	3,5	43,0	53,5
1985	3.016.138	3,1	40,4	56,5
1991	3.770.230	3,4	43,1	53,5
1996	5.739.077	1,7	44,0	54,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Na Tabela 4 abaixo, apresentam-se dados recentes de 1995 sobre repetentes do ensino fundamental: 44% na primeira série. E uma taxa de aprovação de apenas 55% na passagem da primeira para a segunda série desse nível escolar. Esse dado ganha mais sentido quando analisado juntamente com a defasagem série/idade no ensino médio apresentada na Tabela 5.

Se as crianças matriculadas em 95 somadas às que ingressaram até o presente, permanecessem na escola obrigatória sem evasões e concluíssem suas oito séries em 8 anos – hipótese pouco provável – entre 2002 e 2005 quase metade dos alunos potenciais do ensino médio teria pelo menos um ano de defasagem série/idade. Esse cenário permite afirmar que o país vai carregar para o próximo milênio praticamente a mesma proporção de alunos de ensino médio com atraso de escolaridade que apresentava em 1996: 55% conforme se pode constatar na Tabela 5

TABELA 4
Ensino Fundamental – Taxas de Transição entre Séries – Brasil – 1981-1995

Ano/ Indicador	Séries (%)								Taxas Agregadas (%)
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	
Repetência									
1985	51	34	25	23	40	33	29	21	36
1991	46	34	25	22	40	32	28	22	33
1995	44	31	24	20	35	28	23	18	30
Promoção									
1985	47	60	66	66	50	57	64	66	58
1991	53	61	69	70	53	60	66	67	62
1995	55	66	72	75	60	67	72	70	66
Evasão									
1985	2	6	9	11	10	10	7	13	6
1991	1	5	6	8	7	8	6	11	5
1995	1	3	4	5	5	5	5	12	4

Fonte: MEC/INPE/SEEC

Nota: Taxas Estimadas por Ruben Klein – LNCC

Nota Informativa: Repetente – Aluno que se matricula no início de um ano letivo, na mesma série que estava matriculado no ano anterior.

Promovido – aluno que se matricula no início de um ano letivo, na série seguinte aquela em que estava matriculado no ano anterior.

Evadido – aluno que, estando matriculado no início de um ano letivo, em uma determinada série, não consta da matrícula inicial do ano letivo seguinte, nem como aluno promovido (série seguinte), nem como aluno repetente (mesma série)

TABELA 5

Ensino Médio – Taxa de Distorção Série/Idade
Brasil – 1985 – 1996

Anos	Total Geral	Total		
		1ª série	2ª série	3ª série
1985	75,0	76,9	74,9	71,3
1988	74,0	76,2	73,7	69,8
1991	72,5	74,6	71,6	69,1
1995	71,0	72,8	70,6	67,9
1996(*)	55,2	57,7	54,6	51,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Para o Ensino Médio a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série, 16 anos para a 2ª série, 17 anos para a 3ª série.
O Censo Escolar de 1996, coletou as matrículas por série segundo o ano de nascimento. A série foi obtida de acordo com a conversão apresentada na tabela abaixo

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1981	até 14 anos	
1981	14 a 15	
1980	15 a 16	1ª
1979	16 a 17	2ª
1978	17 a 18	3ª
1977	18 a 19	—
Antes de 1977	mais de 19	—

Segundo estatísticas de 1996, mais de um terço dos matriculados na escola média, na sua maioria jovens adultos que já alcançaram a maioridade legal, não encontram aí um ambiente de aprendizagem que corresponda às suas necessidades. Entre outras informações as tabelas 6 e 7 a seguir indicam que logo na primeira série, 22% abandonam o curso e 14% são reprovados. Após vencerem tantos obstáculos, apenas 43% deles serão contados entre os que têm esperança de concluir a última etapa da educação básica.

TABELA 6

Ensino Médio – Taxa de Abandono, por Série – 1995, 1996

Brasil E Regiões	Taxa de Abandono							
	1995				1996			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	21,6	28,1	20,6	11,6	15,7	21,9	14,6	6,2
Norte	32,2	40,3	29,6	20,0	20,8	29,0	17,0	8,4
Nordeste	26,6	33,3	25,2	15,4	20,2	27,6	18,4	7,6
Sudeste	19,3	25,1	18,6	9,9	12,6	18,0	12,1	4,8
Sul	16,5	23,0	16,0	7,5	15,2	20,3	14,7	6,6
Centro-Oeste	23,4	30,5	20,9	11,6	20,1	26,9	18,3	8,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA 7

Ensino Médio – Taxa de Reprovação, por Série – 1995, 1996

Brasil E Regiões	Taxa de Reprovação							
	1995				1996			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	10,1	13,9	9,0	4,7	9,9	13,7	8,5	4,4
Norte	10,9	13,1	9,5	8,0	11,3	14,6	9,5	6,5
Nordeste	10,1	13,6	9,0	4,7	8,7	11,7	7,5	4,2
Sudeste	9,1	12,9	8,0	3,7	9,1	13,1	7,8	3,8
Sul	12,7	17,2	11,5	6,4	12,5	17,5	11,5	5,8
Centro-Oeste	12,1	16,1	10,4	6,0	11,3	15,1	10,0	5,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: No cálculo da taxa de reprovação total, todas as séries do Ensino Médio são utilizadas, com exceção do não-seriado.

Expressos em proporções da população total de 15 a 17 anos, esses números resultam numa taxa líquida de matrícula¹ pouco maior que 20%, indicando que só 2.4 em cada 10 brasileiros cursam o ensino médio na idade em que deveriam. Considerados os matriculados de todas as idades, a taxa bruta de matrícula² - 55% - também é desalentadora: para cada 10 jovens entre 15 e 17 anos existentes na população, o país contabiliza só 5.5 matriculados no ensino médio. E isso, repita-se, incluindo entre estes últimos os que têm 18 anos e mais, conforme indica a Tabela 1 já apresentada.

Não bastasse essa seletividade processa-se, dentro do ensino médio, outra segmentação: uma minoria estuda em escolas técnicas tradicionais, de boa qualidade mas inexpressivas numericamente, ou em escolas particulares de currículos propedêuticos voltados quase sempre para os exames de ingresso no ensino superior. Aos demais restam duas alternativas ruins: cursos noturnos de formação geral, em classes de ensino médio esparsas dentro de escolas de ensino

¹ Alunos de ensino médio entre 15 e 17 anos sobre total da população dessa faixa etária.

² Total de matriculados no ensino médio, de qualquer idade, sobre total da população de 15 a 17 anos.

fundamental, ou habilitações profissionais de baixo custo, ambas predominantemente públicas.

Essa situação expressa-se numericamente na Tabela 8 pela qual se pode constatar que, em 1996, em cada dez concluintes do ensino médio, 4.3 haviam cursado alguma habilitação profissional dos quais 3.2 eram egressos das habilitações Magistério ou Técnico de Contabilidade. Apenas 1.1 concluíra habilitações que dão maior empregabilidade tais como Técnico em Processamento de Dados, Enfermagem, Eletrônica ou Agropecuária. As duas primeiras habilitações, de mais baixo custo e prestígio, formaram três vezes mais alunos do que a soma dos concluintes das outras nove habilitações listadas pelas estatísticas.

TABELA 8
Ensino Médio – Habilitações com Maior Número de Concluintes
e Percentual em relação ao Total
Brasil – 1988 – 1996

Habilitações	Concluintes								Crescimento Relativo (%) 1988/96
	1988	%	1993	%	1995	%	1996	%	
Magistério de 1º grau – 1ª a 4ª série	127.023	20,1	153.020	18,0	163.189	17,0	193.024	16,6	52,0
Técnico em Contabilidade	113.548	18,0	133.282	15,7	148.815	15,5	174.186	15,0	53,4
Assistente de Administração(*)	24.165	3,8	22.588	2,7	29.181	3,0	32.001	2,7	32,4
Téc. em, Processamento de Dados	14.881	2,4	15.701	1,8	20.383	2,1	31.293	2,7	110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	9.063	1,1	9.901	1,0	15.394	1,3	311,7
Mag. de 1º grau – Estudos Adicionais	12.249	1,9	6.514	0,8	6.966	0,7	9.443	0,8	-22,9
Técnico em Eletrônica	7.349	1,2	8.044	0,9	7.124	0,7	9.056	0,8	23,2
Técnico em Agropecuária	7.959	1,3	7.870	0,9	7.800	0,8	8.768	0,8	10,2
Técnico em Mecânica	5.789	0,9	6.818	0,8	6.589	0,7	8.451	0,7	46,0
Técnico em Secretariado	8.811	1,4	7.879	0,9	7.679	0,8	8.389	0,7	-4,8

Fonte: MEC/INEP/SEEC

(*) Inclusive Administração de Empresa

Basta associar os dados numéricos às desigualdades sociais e regionais para por em evidência o caráter excludente da educação pós obrigatória no Brasil. A média nacional de 44% de repetentes no Ensino Fundamental em 95, já comentada na Tabela 4, quando desagregada por regiões indica que a repetência era duas vezes maior entre alunos nordestinos do que entre paulistas, mineiros e cariocas: 58% e 25% respectivamente, conforme mostra a Tabela 8a. Não é difícil prever em que região, no ano de 2002, haverá maior número de alunos – e em idade pedagógica mais adequada – engrossando as fileiras do ensino médio.

Tabela 8A

Ensino Fundamental – Taxas de Transição entre Séries – Regiões – 1989 - 1995

Região/Ano	Séries (%)								Taxas Agregadas (%)
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	
Repetência									
Norte									
1989	62	38	33	28	44	36	31	26	44
1992	59	38	33	28	42	34	29	26	42
1995	57	38	32	29	43	36	30	27	–
Nordeste									
1989	63	39	34	31	44	35	33	27	45
1992	62	41	35	31	45	37	34	28	45
1995	58	37	30	26	40	32	28	23	–
Sudeste									
1989	29	36	24	19	40	33	28	21	30
1992	23	32	21	16	35	28	23	16	25
1995	25	28	20	15	32	25	20	15	–
Sul									
1989	35	24	20	20	36	32	28	22	28
1992	33	25	19	18	34	30	26	19	16
1995	28	21	16	16	31	28	24	17	–
Centro-Oeste									
1989	48	37	28	26	46	37	33	28	39
1992	42	34	27	24	44	36	31	26	36
1995	41	26	24	20	41	33	29	25	–
Promoção									
Norte									
1989	34	53	57	58	45	53	59	71	48
1992	37	56	60	61	49	55	62	71	52
1995	41	59	63	61	47	54	61	62	–
Nordeste									
1989	33	53	58	57	46	56	60	71	48
1992	34	51	56	59	47	55	60	70	49
1995	40	58	64	67	53	61	67	65	–
Sudeste									
1989	70	60	70	71	51	58	65	77	64
1992	76	64	74	78	59	65	72	82	70
1995	74	70	77	81	63	69	75	73	–
Sul									
1989	64	73	74	69	53	59	64	75	65
1992	66	72	76	73	57	61	67	78	69
1995	72	79	82	80	64	66	71	71	–
Centro-Oeste									
1989	51	58	65	67	48	55	60	69	56
1992	57	63	69	72	52	58	64	72	61
1995	58	73	74	78	57	63	67	65	–
Evasão									
Norte									
1989	4	9	10	14	11	11	10	3	8
1992	4	6	7	11	9	11	9	3	6
1995	2	3	5	10	10	10	9	11	–
Nordeste									
1989	4	8	8	12	10	9	7	2	7
1992	4	8	9	10	8	8	6	2	6
1995	2	5	6	7	7	7	4	12	–
Sudeste									
1989	1	4	6	10	9	9	7	2	6
1992	1	4	5	6	6	7	5	2	5
1995	1	2	3	4	5	6	5	12	–
Sul									
1989	1	3	6	11	11	9	8	3	6
1992	1	3	5	9	9	9	7	3	5
1995	0	0	2	4	5	6	5	12	–
Centro-Oeste									
1989	1	5	7	7	6	8	7	3	5
1992	1	3	4	4	4	6	5	2	3
1995	1	1	2	2	2	4	4	10	–

Esse cenário não representará grande melhoria em relação ao apresentado na Tabela 9 relativa ao ano de 1996 quando a proporção de alunos com atraso escolar no ensino médio era alta para todo o país - 55.2% - mas muito mais alta no Norte e no Nordeste: 74.8% e 69.6% respectivamente.

TABELA 9

Ensino Médio – Taxa de Distorção Série/Idade
Brasil e Regiões – 1996

Brasil e Regiões	Total Geral	Total		
		1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	55,2	57,7	54,6	51,0
Norte	74,8	77,2	73,2	71,8
Nordeste	69,6	72,6	68,8	64,7
Sudeste	50,0	52,2	49,8	46,3
Sul	41,4	43,3	41,4	37,6
Centro-Oeste	58,9	62,4	57,5	53,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Para o Ensino Médio a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série, 16 anos para a 2ª série, 17 anos para 3ª série.

O Censo Escolar de 1996, coletou as matrículas por série segundo o ano de nascimento. A série foi obtida de acordo com a conversão apresentada na tabela abaixo.

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1981	Até 14 anos	—
1981	14 a 15	—
1980	15 a 16	1ª
1979	16 a 17	2ª
1978	17 a 18	3ª
1977	18 a 19	—
Antes de 1977	Mais de 19	—

A dualidade propedêutico/profissional, existente na maioria dos países ocidentais, funcionou aqui como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social. Embora não existam estatísticas a respeito, é fato conhecido que a maioria dos alunos das habilitações de baixo custo como Magistério e Contabilidade, está matriculada em períodos noturnos de escolas urbanas de ensino fundamental, estaduais ou municipais. E os dados relativos às escolas públicas brasileiras mostram que apenas 15% delas contam com biblioteca, menos de 5% podem oferecer ambiente adequado para a aprendizagem de ciências naturais e nem 2% possuem

laboratório de informática. Esses indicadores são sugestivos da baixa qualidade de ensino – profissionalizante ou não – que essas escolas oferecem³

Há muito o país selou o ensino profissionalizante em qualquer nível, mas sobretudo no médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às posições econômicas ou políticas de prestígio e poder. Disfarçada de paternalismo assistencialista, essa intenção aparece no artigo 129 da Constituição de 1937 onde se encontra esta pérola do pensamento educacional autoritário: *o ensino vocacional e profissional, destinado às camadas menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.*

Quanto ao ensino propedêutico de tipo acadêmico, destinou-se, nas palavras de Capanema⁴, a formar *...as individualidades condutoras... que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.*

Foram concepções desse teor, expressas não com cinismo, mas pior que isso, com a candura das verdades auto-reveladas pela “ordem natural” de uma sociedade patriarcal e oligárquica, que orientaram a política educacional para o ensino pós obrigatório durante décadas. Sua versão mais recente foi a transformação indiscriminada de todo o ensino de segundo grau em profissionalizante, no início da década de 70, quando a expansão do primeiro grau acelerou-se a ponto de tornar possível um aumento expressivo em números absolutos, dos sobreviventes do holocausto educacional que ocorre no início da escolaridade obrigatória.

A decisão de transformar todo o segundo grau em profissionalizante, esvaziou o então colegial público de formação geral, inexpressivo quantitativamente mas de boa qualidade acadêmica, introduzindo neste último habilitações profissionalizantes de pouca relevância. Com isso o setor público perdeu qualidade e não conseguiu preparar recursos humanos de nível técnico compatíveis com as demandas do mercado de trabalho.

Posteriormente, ajustes feitos na legislação permitiram, principalmente às escolas particulares freqüentadas pela classe média, oferecer cursos de formação geral cuja principal atração era a boa preparação para os exames vestibulares. Mas nessa altura a educação acadêmica no setor público já se havia desarticulado. A criação de habilitações profissionalizantes nas escolas de segundo grau públicas se transformara em reivindicação da população, na esperança de que tais cursos aumentariam a chance de emprego e em moeda de troca de prefeitos, deputados e vereadores que encaminhavam as reivindicações da população.

Mas a realidade revelou a mistificação criada com essas habilitações noturnas, de pouca relevância para o mercado. Como se observou nos dados sobre concluintes, menos da metade tem acesso a alguma formação profissional, a maioria em habilitações que conduzem ou a profissões mal remuneradas do setor público – caso

³ MEC/INEP/SEEC. Dados Sistematizados Para Subsidiar Trabalho Sobre: “A Situação da Educação no Brasil”. *Caracterização Física Das Escolas*. Brasília, Julho de 1998.

⁴ Capanema, G. *Exposição de Motivos*. Decreto-lei 4.244/42, sobre ensino secundário.

do Magistério – ou de mercado de trabalho saturado – caso da Contabilidade. As habilitações profissionais ou cursos técnicos mais demandadas pelo mercado e de custo por aluno mais alto, continuaram tendo oferta reduzida, em escolas para cujo ingresso a seleção, que é também econômica, acaba escolhendo aqueles que não têm necessidade de profissionalização precoce. Ambas, as escolas particulares de excelência e as poucas e boas escolas técnicas públicas como as federais, terminaram sendo mesmo escolas propedêuticas: na maioria o destino de seus egressos é o ensino superior.

De meados dos anos 70 até o presente o ensino posterior ao obrigatório descaracterizou-se em sua missão educativa sem construir uma identidade própria, acadêmica ou profissional. Para as “individualidades condutoras” a que se referia Capanema, continuaram a existir essas ilhas de excelência: escolas acadêmicas ou técnicas, públicas ou privadas, cuja conclusão é um passaporte para o ensino superior público e gratuito.⁵

Minoritária em números absolutos, quase inexistente em termos da cobertura da faixa etária à qual se destina, internamente segmentada, a escola média brasileira tem sido, mais que qualquer outro nível de ensino, marcada por uma desigualdade que se inicia antes e fora dela, na escola obrigatória, e se completa dentro de suas fileiras.

Quanto mais o acesso ao ensino fundamental se universalizou, mais as passagens pelas suas oito séries, sobretudo as iniciais, tornaram-se pontos de ruptura e de exclusão da oportunidade e da esperança de prosseguir estudos. Tudo o mais, inclusive a segmentação interna do ensino médio, está referido ao nível que lhe antecede, cujo desenvolvimento distorcido lhe imprime a triste identidade de ensino dos sobreviventes. Esse é o retrato cruel, em branco e preto e sem retoques, que as estatísticas possibilitam.

Mas não é só para descrever que servem as estatísticas educacionais. Elas podem também ser úteis quando se quer aplicar intencionalidade ao presente para alcançar objetivos desejáveis no futuro. Neste caso os “dados” não são dados. Isto é, não são oferecidos prontos. Há que trabalhar para interpretá-los como sinalizadores de tendências ou movimentos.

⁵ A título de exercício pode-se estimar o atual custo aluno nas escolas públicas comuns de ensino médio – tanto nas habilitações profissionalizantes como nas de formação geral – e compará-lo com o custo aluno das escolas técnicas federais (e estaduais em alguns casos) e o preço das escolas particulares, para entender como a doutrina de Capanema ainda está em pleno vigor. Não há informações confiáveis sobre quanto os estados e municípios teriam para investir por aluno de ensino médio. Pode-se tomar como parâmetros o mínimo nacional de 315 reais/aluno/ano estabelecido para o ensino fundamental em 1998 e o custo médio por aluno de São Paulo que é de aproximadamente 600 reais/ano. Com otimismo, seria possível estimar que no ensino médio esse índice estaria situado entre 300/400 e 600/700 reais. Nas escolas técnicas federais o custo aluno não é menor do que 2.000 reais por aluno/ano. Nas escolas técnicas estaduais de São Paulo, por exemplo, é pelo menos 1.500 reais. E as boas escolas particulares não cobram menos que 300 a 400 reais por mês. Algumas têm anuidades que chegam quase a 10.000 reais.

Assim utilizadas, as estatísticas sobre educação deixam de ter sentido em si mesmas para dar sentido de viabilidade à ação que busca reforçar, ajustar ou reverter a direção do desenvolvimento educacional. Afastam-se da descrição objetiva para emprestar objetividade à vontade política. Sem deixar de municiar a denúncia dos problemas, passam a integrar a política educacional que visa resolvê-los.

Dessa forma as estatísticas tornam-se efetivamente úteis no desenho de formas de intervenção e gestão educacional e de práticas pedagógicas para viabilizar a melhoria da aprendizagem escolar de crianças e jovens. Mas no trânsito entre a denúncia e a ação devem fazer concessões aos valores e aspirações sociais de que é feita a vontade política. A análise desses valores e aspirações, nem sempre óbvios nos dados quantitativos, torna-se assim necessária para dar pleno significado às estatísticas educacionais.

No caso do ensino médio trata-se de buscar seu significado no movimento por que passa a educação básica como um todo no país; de considerar a vontade nacional expressa na legislação recente da educação brasileira; e de ter presente as demandas que as transformações econômicas e sociais em curso no país e no mundo, fazem à educação da juventude.

O posição do ensino médio no movimento da educação básica brasileira

Se a identidade excludente do ensino médio decorre em grande medida das distorções do ensino fundamental, é para este que se deve olhar quando se quer apreender o significado daquele não estaticamente, mas dentro na dinâmica da educação básica brasileira. Duas perspectivas complementares de análise facilitam essa busca.

A primeira delas requer que se reconheça que mais da metade da juventude brasileira que está na escola, está no fundamental, provavelmente no seu segundo seguimento, que abrange as séries de quinta a oitava. É por essa razão que a taxa de atendimento escolar da faixa etária de 15 a 17, registrada na Tabela 10, já chega perto de 70%. Se a matrícula no ensino médio para essa idade não atinge 25% dos alunos dessa faixa etária é porque a escola que a atende, na prática, não é a escola média. Esse dado coloca problemas educacionais que merecem destaque.

TABELA 10

Ensino Médio – Taxa de Atendimento Escolar
Na Faixa Etária de 15 a 17 anos – BRASIL – 1970 – 1997

Anos	de 15 a 17
1970	40,1
1975	51,4
1980	56,3
1985	59,2
1991	69,2
1996	66,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Um deles diz respeito à própria organização da escola de ensino fundamental, programada para abrigar oito cohortes educacionais que, na prática, deve lidar com a convivência de nove, dez e mais cohortes. Fazem sentido, vista a questão nessa perspectiva, as políticas educacionais recentes que redistribuíram as séries finais do ensino fundamental pelas instalações físicas de modo a conjugá-las preferencialmente com o ensino médio. Do ponto de vista cognitivo, afetivo e social as necessidades e formas de aprendizagem desses jovens são próprias de sua idade, não da idade teórica a que se destina a etapa escolar em que ficaram aprisionados.

Não foi casual a manutenção da estrutura curricular disciplinarista das séries quintas a oitavas quando da junção do antigo primário com o antigo ginásio realizada pela Lei 5692/71. Produto da união de duas escolas com culturas e práticas distintas, a escola única de oito anos sempre teve sua identidade partida ao meio. Na maioria dos países essa questão é resolvida pela criação de um nível intermediário em lugar da unificação das séries iniciais com alunos em fase de puberdade. É a “middle school” ou “junior high school” nos Estados Unidos ou a escola secundária inferior em vários países europeus, ou a divisão 11 anos+ do Reino Unido que separa os cinco primeiros dos cinco últimos anos da escolaridade obrigatória.

O fato de estarem atrasados em seu percurso escolar não dispensa os jovens que ainda estão no fundamental do esforço para começar a constituir identidade adulta com tudo o que isso implica: trabalhar, estabelecer relações de autonomia com a família e a ordem jurídica, resolver sua sexualidade, exercer a cidadania política, consumir a cultura e os produtos que identificam os jovens. Essa situação é ainda mais verdadeira para a juventude mais pobre que precisa contribuir para a própria subsistência e a de sua família. Para estes a autonomia do projeto de vida adulto é imposta antes mesmo da maioridade legal.

Os dados quantitativos sobre onde estão os jovens no sistema de ensino brasileiro sugere que as finalidades e diretrizes pedagógicas recentemente formuladas para o ensino médio deveriam ser consideradas também, devidamente ajustadas, para o segundo seguimento do fundamental, pelo menos enquanto aí perdurarem os altos índices de distorção série/idade.

Pode-se resumir essa perspectiva da seguinte forma: aceito o conceito de ensino médio como ensino do jovem, que tem por finalidade prepará-lo para o trabalho e a vida cidadã em todas as suas dimensões, o ensino médio brasileiro, bem ou mal, está sendo ministrado também no ensino fundamental. E até agora a um número maior de alunos do que os que estão matriculados no ensino legalmente definido como médio.

As conseqüências pedagógicas desse reconhecimento, ao qual as estatísticas dão fundamento objetivo, deveriam estimular políticas educacionais focalizadas na juventude, independentemente do nível de ensino no qual esta se encontre. Da mesma forma a crescente presença de jovens com mais de 14 anos na educação básica está demandando a organização de escolas com identidade e ambientes próprios para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo e os recursos didáticos e às formas peculiares que a juventude tem de conviver.

Na escola particular a separação de crianças e jovens tem sido garantida por separação em turnos de funcionamento ou demarcação física de espaços quando as condições das instalações permitem. De uma ou outra forma, quase todas as boas escolas privadas são organizadas de modo a assegurar recursos físicos e pedagógicos adequados a faixas etárias diferentes. Nas redes públicas esse ordenamento espacial e temporal será mais trabalhoso em vista da necessidade de maior concentração de alunos para aproveitamento mais racional dos recursos docentes e didáticos, o que indica a necessidade de metodologias de microplanejamento subsidiado por estatísticas confiáveis.

A outra maneira de lidar com os dados sobre o ensino fundamental para resignificar o médio é explorá-los para potencializar o lento mas contínuo e consistente movimento de melhoria que eles sinalizam no período demarcado pelas estatísticas apresentadas. Essa melhoria está expressa em todos os indicadores de produtividade: a repetência e o abandono diminuem, a aprovação aumenta.

O exame dos dados relativos ao período de 1985 a 1995 apresentados na Tabela 11 mostra que o número médio de séries concluídas aumenta pouco: de 5.7 para 6.7 séries. Mas o número de anos que são necessários para chegar a esse nível de conclusão aumenta um pouco menos: de 8.8 para 9.6 anos. Avanços como esses, embora pequenos, estão tendo impacto na correção da distorção série/idade entre os alunos do fundamental que diminui no país como um todo, de 76% para 47% entre 1982 e 1996, conforme registra a Tabela 12.

TABELA 11

Ensino Fundamental – Evolução do Número Médio de Séries Concluídas e do Tempo Médio de Permanência
Brasil – 1985/1995

Ano	Número Médio de Séries Concluídas	Tempo Médio de Permanência
1985	5,71	8,80
1990	6,16	9,32
1993	6,55	9,65
1995	6,77	9,69

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: 1) Taxas obtidas através da simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1000 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental

2) Para essa simulação foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC

TABELA 12

Ensino Fundamental – Taxa de Distorção Série/Idade – Brasil e Regiões 1982 – 1996

Região/Ano	Séries (%)							
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série
Brasil								
1982	76,2	71,9	76,5	77,2	76,6	80,4	80,2	79,8
1991	64,1	59,5	62,6	63,3	62,7	70,2	68,6	67,4
1996(*)	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2
Norte								
1982	84,4	78,2	87,3	88,3	87,9	90,2	90,0	90,0
1991	79,0	72,5	81,0	81,6	81,4	84,3	83,1	81,8
1996(*)	62,3	54,7	63,1	65,0	64,9	69,1	67,5	60,7
Nordeste								
1982	85,1	80,9	87,0	87,8	87,6	89,7	89,2	88,9
1991	80,6	75,7	82,9	82,6	81,6	84,5	82,9	82,6
1996(*)	65,7	58,4	66,9	68,0	67,3	72,8	70,2	67,1
Sudeste								
1982	69,8	61,0	68,9	70,7	70,5	76,2	76,2	75,7
1991	54,7	39,6	49,0	53,8	54,1	64,5	63,5	61,6
1996(†)	34,8	16,7	26,5	32,1	34,4	47,4	46,1	42,9
Sul								
1982	70,5	64,3	70,1	71,1	71,7	74,2	74,8	74,3
1991	43,8	33,3	38,1	40,0	44,3	52,5	53,0	52,6
1996(†)	27,2	12,8	20,0	23,8	26,7	38,2	38,1	34,7
Centro-Oeste								
1982	80,8	73,7	80,8	82,9	83,0	86,6	86,0	86,3
1991	65,9	55,0	63,1	65,0	65,5	73,9	72,9	72,1
1996(†)	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota (1): Deve-se considerar a idade recomendada para cada série/nível de ensino, ou seja, 7 anos para a 1ª série do ensino fundamental, 8 anos para a 2ª série e assim sucessivamente. O Censo Escolar coleta o ano de nascimento do aluno, com isso durante o ano o aluno pode mudar de idade permanecendo na mesma série, por exemplo, é considerado aluno com distorção idade/série na 1ª série aquele que tem idade acima do intervalo entre oito e nove anos (nascidos antes de 1988), conforme tabela abaixo.

Ano de Nascimento	Idade em 1996	Série Adequada
Após 1989	Até 6	
1989	6 a 7	
1988	7 a 8	1ª
1987	8 a 9	2ª
1986	9 a 10	3ª
1985	10 a 11	4ª
1984	11 a 12	5ª
1983	12 a 13	6ª
1982	13 a 14	7ª
Antes 1982	14 ou mais	8ª(*)

(*) Para a 8ª série, seria adequado o ano de 1981 e não antes de 1982

No entanto, apesar da consistência dos indicadores para todas as regiões do país observa-se que a melhoria é mais significativa no Sudeste e no Sul, o que indica que a tendência ainda está longe de reverter o quadro de desigualdade educacional. Mas a este respeito é preciso considerar dois dados importantes.

O primeiro deles diz respeito ao tempo. Medidas visando a melhoria da produtividade escolar demoram alguns anos para terem seus efeitos captados pelas estatísticas. Os indicadores analisados até aqui chegam a 95/96, período em que os esforços de estados e municípios, principalmente no Nordeste, apenas começam a produzir impacto sobre os indicadores de produtividade. Mas a visível intensificação

das políticas de melhoria de qualidade do ensino a partir do final dos anos 80 autoriza a afirmar que provavelmente os dados vão se alterar para melhor nos próximos anos.

Para isso vai contribuir em muito o segundo fato a ser observado quanto às desigualdades regionais: o início da operação do FUNDEF⁶ em 98. Esse fundo é um mecanismo de compensação de desequilíbrios regionais e de gestão, na medida em que estabelece critérios para a cooperação entre estados e municípios. Disciplina a distribuição de recursos financeiros entre essas duas esferas federativas e garante que o dinheiro se destine de acordo com o número de alunos mantido por cada nível governamental. Seu impacto deverá ser maior no desempenho dos sistemas de ensino público das regiões mais pobres do país nas quais a municipalização da escola fundamental, no passado, não foi acompanhada da devida alocação de recursos financeiros.

Tudo isso é de grande relevância para o destino do ensino médio. Os dados corroboram a previsão de grande aumento da procura desse nível de educação escolar. Esse aumento na verdade já se iniciou e se intensificará pouco a pouco mas continuamente a cada ano nas primeiras décadas do Século XXI. Na Tabela 13 verifica-se que de 1985 a 1995 a taxa esperada de conclusão do ensino fundamental foi de 35,7 para 64,8, aumento muito maior que o verificado na taxa esperada de conclusão do próprio ensino médio.

TABELA 13

Evolução das Taxas Esperadas de Conclusão do Ensino Fundamental e Médio
Brasil 1985 – 1995

Ano	Fundamental	Médio
1985	35,7	26,2
1990	42,1	29,8
1993	55,3	42,7
1995	64,8	42,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: 1) Taxas obtidas através da simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1000 alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental.

2) Para essa simulação foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein – LNCC

Os dados mais atualizados dão conta de um aumento anual médio de mais de 10% na matrícula do ensino médio entre 1995 e 1998 e de uma matrícula estimada acima de 10 milhões de alunos para o ano 2010. Com a quase universalização, o ensino fundamental brasileiro envolve hoje números gigantescos. Melhorias que

⁶ FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional número 14 e regulamentado pela Lei 9424/96. Para melhor esclarecimento da natureza e modo de operação do FUNDEF consulte-se: Negri, B. Coordenador. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério..* Presidência da República, Ministério da Educação e do Desporto, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Brasília, 1997.

podem ser pequenas nessa escala vão produzir uma pressão de demanda enorme sobre um ensino médio até agora inexpressivo quantitativamente. A Tabela 14⁷ permite avaliar a dimensão desse desafio.

TABELA 14
Educação Básica – Matrículas Estimadas
Brasil – 1995 – 2010

(em mil)

Ano	Fundamental			Médio
	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	
1995	32.544	20.041	12.503	5.313
1996	33.131	20.027	13.104	5.739
1998	35.488	21.164	14.325	6.962
2000*	35.439	20.151	15.288	8.774
2002*	34.947	19.282	15.666	10.020
2004*	34.253	18.562	15.691	10.297
2005*	33.879	18.255	15.624	10.383
2008*	32.813	17.552	15.261	10.446
2010*	32.225	17.245	14.980	10.369

Fonte: MEC/INEP/SEEC

(*) Dados estimados

Essa demanda poderá provocar um congestionamento das escolas que oferecem ensino médio induzindo políticas imediatistas de expansão indiscriminada da rede física ou, o que é pior, aumentar ainda mais a seletividade dos exames para preenchimento de vagas, sintomaticamente chamados de vestibulinhos em alguns estados.

Para agravar esse quadro, o crescimento da educação básica, principalmente a etapa que atende alunos mais velhos, está sendo afetado pelo fenômeno chamado de *onda adolescente*, detectado em recentes estudos demográficos: ... *enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2.3 e 2.8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano 2005 esse incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes*⁸.

No âmbito da vontade política é urgente usar as estatísticas para dar clareza e estabelecer consensos quanto à necessidade de manter todos os alunos que hoje estão no fundamental pelo menos mais três anos no sistema educacional, após concluírem a oitava série. Só na antevéspera do ano 2000 o país conseguiu universalizar a escola obrigatória e dar acesso a alguma escola para 70% dos jovens entre 15 a 17 anos. **A meta mínima agora é não perder nenhum aluno antes de**

⁷ Reproduzida de: Castro, Maria Helena G. de. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro. Tendências e Perspectivas*. MEC/INEP. Brasília, 1998.

⁸ A.M. Bercovich, F.R. Madeira e H.G. Torres, *Mapeando a situação do adolescente no Brasil*, versão preliminar, São Paulo, Fundação SEADE, 1992, mimeo.

que tenha completado a educação de base prevista na Constituição e na nova LDB que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.

As estatísticas e o planejamento deverão dar suporte técnico para viabilizar esse objetivo. O Brasil já dispõe de informações confiáveis sobre educação. É chegada a hora de usá-las para instrumentalizar a gestão do percurso escolar tomando a educação básica como um todo e não cada etapa ou nível isoladamente. Estudos de fluxo do alunado e microplanejamento são mais importantes do que nunca. Só eles poderão fundamentar estratégias adequadas para quantificar as necessidades, os prazos envolvidos para a ampliação ou reciclagem dos espaços físicos de modo a abrigar, em etapas mais avançadas da escolaridade, alunos que de algum modo já ocupam um lugar no sistema de ensino.

Com esse enfoque, além de permitirem estimar necessidades futuras de todos os demais insumos escolares, especialmente recursos docentes, dados estatísticos como os constantes desta publicação, que o país felizmente já dispõe, são indispensáveis para determinar as necessidades reais de novas vagas e identificar as regiões que deverão receber novos edifícios. É preciso mudar a cultura no uso da informação estatística sobre educação de modo que, já no limiar do próximo milênio, decisões desse tipo não se tomem, como no passado, apenas com a vontade política. Quanto menos esta se alimenta de informações mais vulnerável se torna às pressões de interesses políticos ou corporativos.

É preciso ainda identificar em que aspectos as informações terão que ser refinadas para subsidiar planos de longo prazo. Uma questão importante, por exemplo, é a da quantidade e do ritmo com que o ensino médio terá de incorporar os egressos do fundamental para cumprir a meta de garantir a estes a conclusão da educação básica. Uma hipótese plausível é a de que, durante vários anos – que deveriam ser estimados com maior precisão – o contingente de todos os concluintes da oitava série estará inchado por incluir tanto as cohortes com grande atraso de escolaridade como aquelas de menor idade que já estão a meio de uma trajetória mais regular pelo ensino fundamental.

Nesta hipótese, é possível que a demanda de curto e médio prazo seja maior que a de longo prazo, uma vez totalmente regularizado o fluxo de alunos no fundamental, o que deverá também diminuir a distorção série/idade dentro do próprio ensino médio. Uma política de previsão de infra-estrutura física e outros insumos escolares, que não considere boas informações estatísticas pode superestimar ou subestimar tais necessidades futuras.

Muitas oportunidades para ir construindo identidade nova para o ensino médio brasileiro estão presentes desde agora. Uma delas diz respeito ao aprimoramento das formas de trabalho com alunados adolescentes ou jovens mais heterogêneos e de vida escolar mais acidentada. A prática pedagógica da escola fundamental com alunos que apresentam atraso escolar poderá ensinar muito sobre o que fazer ou o que não fazer no ensino médio a curto e médio prazo. São alentadoras nesse sentido as iniciativas de aceleração da escolaridade, de inovações no ensino supletivo e outras que venham a surgir visando o resgate de gerações escolares inteiras que estão descompassadas de suas cohortes de origem.

Essas iniciativas alinham-se com a vontade política, expressa na recomendação do já citado estudo demográfico: *Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar.*⁹

Outra oportunidade que não pode ser desperdiçada é a de repensar a própria organização do ensino médio considerando sua extensão a um alunado maior, socialmente mais heterogêneo e etariamente mais diversificado em virtude da volta à escola média de jovens ou adultos que pararam vários anos seus estudos após a oitava série.

Para responder essa pergunta, além de considerar as mudanças tecnológicas, políticas e econômicas de um mundo globalizado, é imprescindível ter em mente o preço que o Brasil paga até hoje, na escola obrigatória, por ter universalizado um modelo escolar programado para uma minoria. Se a lição desses anos recentes foi aprendida, já se sabe que é preciso iniciar um processo de reforma do ensino médio antes que o aumento da demanda atropеле o surgimento e a avaliação de formas mais adequadas de organização desse ensino. Essa é a melhor estratégia para identificar e encontrar soluções para os problemas de uma nova qualidade e formar ou capacitar professores, antes que o aumento acelerado de alunos acabe impondo medidas improvisadas. Se isso ocorrer haverá uma reprodução no ensino médio das distorções que ainda hoje prejudicam o desenvolvimento do fundamental. E o país demonstrará uma enorme incapacidade de aprender com seus próprios erros.

As estatísticas estão avisando que os sobreviventes começaram a chegar ao final da educação básica e que chegarão em número um pouco maior a cada ano. Esses pequenos incrementos anuais têm efeito cumulativo. Ao final de alguns anos resultarão em uma mudança nunca antes observada na composição social, econômica, cultural e etária do alunado de ensino médio.

Por essas razões é preciso sensibilizar e incentivar desde agora os sistemas de ensino e as escolas para experimentarem desenhos curriculares e práticas pedagógicas que respondam melhor às necessidades dessa nova clientela. Da mesma forma o aproveitamento de experiências já existentes de classes de aceleração, de inovações no ensino supletivo, nos cursos noturnos ou mesmo nos profissionalizantes, será intensificado se as escolas estiverem engajadas numa reflexão permanente sobre suas próprias práticas, processo que o clima da reforma facilita. O ensino médio que deverá abrigar uma maioria e tender à universalização terá de ser diferente do atual. E a mudança de mentalidade, de cultura e práticas escolares que isso vai requerer será lenta. Na verdade a sensibilização do setor educativo e da sociedade já está atrasada.

Finalmente vale lembrar que a atual organização do ensino médio, sobretudo a dicotomia entre preparação propedêutica e profissional, começa a dar sinais de

⁹ A.M. Bercovich, F.R. Madeira e H.G. Torres, Op. Cit.

esgotamento no mundo todo¹⁰. O modelo que existe – se é que pode ser chamado assim – não atende mais nem mesmo às necessidades da clientela que tradicionalmente tem acesso a esse nível de educação escolar. As pessoas que estão ingressando no mercado de trabalho neste final de século, sobretudo nas áreas mais concorridas, têm muito menos segurança do que tinham seus pais quanto à sua estabilidade na carreira e à relevância que daqui há alguns anos terão os conhecimentos e habilidades que dominam. Continuar aprendendo, portanto, não é apenas necessidade dos que precisam lutar pela sobrevivência desde muito jovens. Pode ser ainda mais importante para aqueles que investirão muito tempo e dinheiro adquirindo um adestramento que, quando forem utilizar, estará ultrapassado por uma nova tecnologia. Recentes pronunciamentos de líderes universitários confirmam essa suposição.

Essa sensibilidade para a urgência de dar início a uma mudança educacional que tomará anos de desenvolvimento, é um dos traços importantes da legislação educacional recente no Brasil. Expressando a vontade nacional representada no Congresso, a LDB – pela flexibilização que introduz nas formas de organização escolar e pelas finalidades que estabelece para a educação básica – criou as condições institucionais que podem desencadear um processo de revisão profunda da prática escolar brasileira.

Ao propor objetivos ambiciosos, sintonizados com a direção que o ensino pós obrigatório está tomando em quase todo mundo, a LDB não desconsidera os problemas ainda existentes na educação básica do país. Mas convoca os educadores a fazerem do enfrentamento desses problemas um elemento integrante do cotidiano de todas as escolas do país e traça um norte para direcionar o esforço de todos. Leis não mudam a realidade, mas inegavelmente funcionam como convocação e orientação da mudança.

As bases legais do novo ensino médio brasileiro

Logo em seu primeiro artigo a Lei 9394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma que *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*. Note-se que não é apenas a educação profissional que a lei manda vincular-se ao mundo do trabalho. Ao fazer tal afirmação sem circunstanciar em que nível, modalidade ou tipo de ensino isso deverá acontecer, afirma a necessidade de que o mundo do trabalho e da convivência social sejam referência para a prática escolar da educação infantil à pós graduação.

Para o ensino médio a nova legislação abre o caminho para superar a dualidade propedêutico/profissional ao incluir esse nível de educação escolar na etapa final da educação básica, aquela que deve ser comum para todo brasileiro, considerada pela nação como base indispensável para o trabalho e o exercício de todas as dimensões da cidadania. A natureza de base comum, portanto direito de todos, que a LDB consagra, na verdade está anunciada na Constituição de 1988

¹⁰ Consulte-se a respeito: *Coletânea. Seminário Internacional Políticas Públicas para o Ensino Médio. CONSED/Secretaria de Estado de Educação de São Paulo*. São Paulo, 1998.

quando estabelece, no inciso II de seu artigo 208, a meta de progressiva extensão e gratuidade do ensino médio.

Mas a educação básica definida pela LDB para o ensino médio, nada tem a ver com o ensino abstrato, enciclopedista ou bacharelesco que historicamente predominou na modalidade propedêutica da educação pós obrigatória. Também não é um ensino que valoriza a quantidade de informações e a memorização do conhecimento tal como é padrão em muitas escolas cujo currículo é refém dos exames de ingresso no ensino superior.

Em seus artigos 35 e 36 a LDB expressa claramente que todos os alunos devem adquirir compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos e capacidade de relacionar a teoria com a prática em **todas** as disciplinas do currículo. Trata-se de um ensino médio no qual a educação tecnológica deverá ser enfatizada em todas as experiências de aprendizagem e não apenas naquelas mais óbvia e tradicionalmente relacionadas com a prática. E é porque essa preparação básica para o trabalho é parte integrante da educação básica a ser propiciada no ensino médio, que faz sentido o tratamento, em capítulo próprio e separado, da educação profissional específica, uma vez que a esta delega-se a preparação para postos ou funções laborais determinadas.

Em lugar de entrar em minudências curriculares a lei prefere destacar um conjunto de capacidades cognitivas, sociais e afetivas que devem ser perseguidas para os alunos do ensino médio. Entre essas capacidades incluem-se as de continuar aprendendo, adaptar-se às mudanças nas condições do trabalho, ter autonomia intelectual e ética, compreender o significado das ciências, das artes e das letras. Esta última muito importante, uma vez sinaliza não para transmissão de conhecimentos buscando quantidade mas para a qualidade de aprendizagens que levem o aluno a pensar e entender o sentido do conhecimento científico e artístico, perguntando e encontrando respostas sobre para que servem e que importância têm na vida das pessoas e da sociedade.

Para que possam organizar-se em busca de objetivos tão ambiciosos a lei abre aos sistemas de ensino e às escolas individualmente, inúmeras possibilidades de composição e ordenamento das séries ou anos de educação básica bem como alternativas de articulação da instituição escolar com outras instituições educativas. Desde que obedecidos os mínimos de anos de duração dos cursos, dias letivos e cargas horárias anuais, a LDB permite quase tudo: ciclos, etapas, sistemas modulares, promoção com dependência, aceleração da escolaridade, recuperação paralela durante o ano escolar, recuperação nas férias, reforços e exames adicionais e muitos outros regimes e procedimentos que aumentem a oportunidade de sucesso do alunado e regularizem seu percurso escolar na educação básica como um todo.

Nesse sentido essa nova legislação significou uma verdadeira carta de alforria para os sistemas e escolas, que poderão tomar iniciativas as mais variadas para adequar a organização e a seqüenciação do ensino fundamental e médio às condições de vida e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para dar expressão pedagógica mais concreta ao espírito da LDB, e atendendo a incumbência que lhe atribui a lei de sua criação, o Conselho Nacional de Educação – CNE, traçou normas e diretrizes para a organização curricular do ensino médio que deverão orientar o processo de reforma desse nível de ensino. Consoante o princípio da flexibilidade e da autonomia dos entes federativos e das escolas, as normas do CNE não estabelecem grades ou mínimos curriculares mas procuram ampliar as alternativas disponíveis aos sistemas de ensino e às escolas para a aplicação da lei. Especial atenção é dada nas normas nacionais à diferença entre a preparação para o trabalho como parte da educação básica tal como agora prevista na LDB, e as habilitações profissionalizantes que ora existem no ensino médio.

O paradigma curricular proposto nas novas diretrizes:

- prioriza a constituição de competências e capacidades, cognitivas, sociais e afetivas;
- reafirma que os conteúdos ou disciplinas são meios para a constituição dessas competências e capacidades e não fins em si mesmo;
- insiste na liberdade das escolas – com base no princípio da autonomia escolar – para a eleição de conteúdos diferenciados, próprios para cada tipo de alunado, desde que perseguindo as competências priorizadas pela lei;
- institui a interdisciplinaridade como princípio pedagógico para a organização curricular, nucleando disciplinas afins em áreas amplas de conhecimento para as quais são indicadas as competências respectivas;
- recomenda que o tratamento dos conteúdos seja contextualizado em áreas de significância para a vida do jovem, entre as quais destaca-se a do trabalho e das tarefas laborais próprias de áreas ocupacionais amplas.

Entendeu o CNE que no caso do ensino médio, por ser ele a etapa final da educação básica, a vinculação com o mundo do trabalho – que a lei determina para todos os níveis escolares – pode incluir a realização de estudos e aprendizagens de conteúdos básicos que são a **base de educação geral necessária ou mesmo requisito para a realização de cursos profissionais específicos**. Dessa forma as normas curriculares do CNE: (a) eliminam do currículo do ensino médio estudos profissionalizantes específicos que preparam para a ocupação de funções ou postos de trabalho determinadas, reiterando seu caráter de educação básica e a ser universalizada; (b) abrem a possibilidade de aproveitar estudos realizados no ensino médio em cursos técnicos profissionais que podem ser realizados concomitante ou seqüencialmente ao ensino médio desde que em carga horária adicional aos mínimos de duração, dias letivos e cargas horárias que a lei prevê para o ensino médio; (c) estimulam as escolas a praticarem o que já está previsto no Decreto 2208/97, qual seja, a articulação entre a organização curricular do ensino médio e da educação profissional de nível técnico.

É preciso reiterar que as normas curriculares são enfáticas quanto à necessidade de que, quaisquer que sejam os estudos ou disciplinas que as escolas venham a eleger, todos os conteúdos curriculares devem ser instrumentais para a constituição das competências cognitivas, sociais e afetivas previstas para cada área de conhecimento que nuclearão os conteúdos. Busca-se assim assegurar que a base nacional comum do currículo do ensino médio seja focalizada não em conteúdos obrigatórios para todo o país mas nas competências que todos os jovens brasileiros devem constituir para viver no mundo contemporâneo.

Tanto a LDB quanto a legislação complementar e as normas que ela vem inspirando seguem uma tendência presente na maioria dos países ocidentais e que vem impulsionando, há mais de década, a redefinição e mudança da educação pós obrigatória. Esse processo não surgiu de modismos pedagógicos ou movimentos políticos. Na origem das reformas desse nível de ensino estão as demandas educacionais criadas pela disseminação das tecnologias da comunicação e da informação e todas as conseqüências que esse fenômeno vem provocando em todos os países, no trabalho e no emprego, nas relações sociais, na organização econômica, e nas formas de exercer cidadania.

Demandas educacionais, aspirações sociais e educação pós obrigatória

O Brasil enfrenta o desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ao mesmo tempo em que novas demandas se fazem cada vez mais presentes na sociedade brasileira: *...A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação*¹¹.

O desafio pode parecer grande demais para um país que ainda não conseguiu garantir acesso à escola para todos os jovens nem resolver satisfatoriamente os problemas de qualidade da escola fundamental. Mas a desvantagem pode ser vantajosa. Diferentemente de países com sistemas de ensino médio consolidados e de modelo dual já massificado, o Brasil apenas dá os primeiros passos na direção da extensão desse nível escolar a todos os egressos do ensino fundamental. A pequena representatividade quantitativa e a fragilidade pedagógica do ensino médio hoje existente podem facilitar que já se inicie esse caminho em novas bases. Em educação, quem tem muito pouco tem também pouco a mudar e muito a construir começando quase do zero.

No mundo todo, e pela primeira vez na história, pode ser viável a aproximação entre objetivos que outrora foram perseguidos separadamente pela educação acadêmica e pela profissional. Nas palavras de um educador português, referindo-se

¹¹ Conselho Nacional de Educação. Parecer da Câmara de Ensino Básico número 15/98. Brasília, mimeo.

à realidade europeia, não se trata apenas de retirar do ensino médio as habilitações profissionalizantes mas de rever também o ensino acadêmico propedêutico: *...ou seja, todas as vias e modalidades de ensino, desde as mais profissionais até às mais "liberais" para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos*¹².

Está assim sintonizada com o momento em que vive o país e o mundo, essa busca de uma escola que não é nem bacharelesca, de currículo enciclopédico recheado de conhecimentos pouco significativos para os alunos, nem profissionalizante no sentido estrito de preparatória para profissões cuja própria definição no mercado de trabalho está mudando. Inserida numa economia globalizada e competitiva, após um processo de consolidação das condições mínimas da democracia política, a sociedade brasileira começa a aspirar direitos mais amplos de cidadania que têm a ver com melhor qualidade de vida e de meio ambiente, inclusão social, igualdade entre homens e mulheres, para mencionar apenas alguns. Dentre esses direitos um dos mais valorizados é o acesso e a permanência na escola. Segmentos sociais cada vez mais amplos começam a entender a educação não mais na visão paternalista de "dever do Estado", e incorporando a reivindicação por mais e melhor ensino na pauta dos direitos do cidadão.

A escola média sinalizada por essa aspiração social é aquela que prepara para o trabalho e a convivência nas condições mutáveis do mundo contemporâneo: unificada quanto às competências que os jovens precisam constituir para enfrentar um futuro pouco previsível e um mercado de trabalho em permanente mutação; diversificada quanto aos conteúdos curriculares que serão meios para constituir essas competências a fim de abrigar a heterogeneidade dos alunos e a diversidade do país; pautada pelos valores da inclusão, da solidariedade e do protagonismo social.

Os grandes desafios do futuro próximo

A universalização do ensino médio no Brasil passará inevitavelmente pela correção do fluxo escolar da educação básica como um todo. Estatisticamente esse processo poderia ser descrito como a **transição do atendimento universalizado de jovens entre 15 e 17 anos para a universalização de um nível de ensino específico**.

Além dos alunos, os protagonistas mais importantes dessa transição serão os professores. Será preciso iniciar uma política sistemática de preparação de recursos docentes, integrando em programas comuns tanto aqueles que se dirigirão para o segundo seguimento do ensino fundamental como os que se destinam ao o ensino médio. Essa premissa é importante por sua racionalidade, uma vez que os professores para ambas as etapas da educação básica podem ser qualificados em situações de formação ou capacitação em serviço bastante similares. Dessa forma

¹² J. Azevedo. A crescente unificação do ensino secundário na Europa. In: Coletânea. *Seminário Internacional de Políticas do Ensino Médio*. CONSED/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1998.

serão professores que no futuro, poderão ser redistribuídos para os anos finais da educação básica, quando sua extensão quantitativa exigir mais insumos docentes.

É da maior relevância que o poder público sinalize corretamente aos produtores de materiais didáticos e outros recursos de apoio à tarefa do professor e à aprendizagem dos alunos. Materiais de boa qualidade constituem um dos mais importantes recursos para implementar inovações e melhorias no ensino. As novas normas curriculares bem como orientações que venham a ser produzidas pelo governo federal ou as demais esferas de administração do ensino deveriam ter sempre entre seus interlocutores privilegiados os cursos de formação docente e as instituições que produzem insumos didáticos. Se os professores contarem com materiais adequados estes funcionarão com recursos de capacitação permanente em serviço. Isso será da maior importância no caso do ensino médio para o qual quase todo o material até agora existente tem sido pautado pelas provas dos concursos de ingresso ao ensino superior.

Formar professores e equipar ambientes de ensino e aprendizagem custa caro. O investimento deverá ser aproveitado para o ensino de jovens, considerando principalmente a faixa etária e menos a etapa escolar. Dessa forma será possível a realocação tanto dos recursos humanos como dos equipamentos e materiais, para um ensino médio de maior cobertura quando a passagem do fundamental para o médio for não um gargalo mas um caminho natural de cohortes que percorreram sem grandes atrasos as oito séries da escola obrigatória.

Será quase impossível realizar isso na escala necessária se não houverem indicadores confiáveis sobre o fluxo de alunos e a demanda que vai ser produzida na medida em que este se regulariza na escola obrigatória e transfere-se para o ensino médio. Por esta razão informações estatísticas como as desta publicação, produzidas anualmente e continuamente aperfeiçoadas, constituem um recurso valioso.

Quantificando a produtividade do sistema de ensino, projetando a demanda educacional, estimando prazos realistas, elas cumprem o papel indispensável de dar dimensão de realidade à vontade política. Permite dimensionar o custo financeiro e o tamanho do esforço a ser desenvolvido a fim de que a educação básica como um todo e não somente um de seus segmentos seja de fato, aquilo que já é pela lei e na aspiração da sociedade, um direito universal de todos os brasileiros.

Mas sempre caberá à vontade política decidir onde buscar os recursos, como mobilizar o país para o esforço e como resolver as tensões políticas que são inevitáveis em todo processo de reforma educacional.