



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO  
E JUVENTUDE BRASILEIRA**

**ERICKA FERNANDES VIEIRA BARBOSA**

**Brasília, 2009**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO  
E JUVENTUDE BRASILEIRA**

**Ericka Fernandes Vieira Barbosa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

**Brasília, março de 2009**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO  
E JUVENTUDE BRASILEIRA**

**Ericka Fernandes Vieira Barbosa**

**Orientadora  
Profª Dra. Wivian Jany Weller**

**Banca: Profª Doutora Marly de Jesus Silveira - Universidade  
de Brasília  
Profª Doutora Viviane de Melo Resende - Universidade  
Católica de Brasília  
Profª Doutora Regina Vinhaes Gracindo – Universidade de  
Brasília (suplente)**

## DEDICATÓRIA

*Ao meu Senhor e Rei, Jesus, que do meu nada se compadeceu e sobre mim derramou sua Misericórdia, concedendo-me esta graça.*

*Aos amados filhos/as, Gabriel, Pedro e Manoela e à sobrinha Lorena, pela paciência com minhas ausências e exigências.*

*À minha amada mãezinha, Marta, cujas ações me servem até hoje de referência pessoal e profissional.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora Wivian Weller, pelas orientações, compreensão e humildade diante de minha ignorância.

Ao meu antigo chefe e eterno amigo, Marcos Borges, pelo abono das ausências, mas principalmente pela sua integridade moral diante das inconsistências da vida.

Aos meus queridos colegas de trabalho, pela ajuda e carinho constantes nesses anos de convivência.

À minha amiga, Rosa Nogueira, pela generosidade de sua alma em aturar corriqueiramente os impulsos por vezes insensatos de meus pensamentos.

Ao amigo Silvio Amorim, pelos conselhos ponderados sobre a vida e pela grandeza de seu coração.

## EPÍGRAFE

*“Senhor, dá-me a graça de ser hoje tudo aquilo que eu devo ser. De fazer hoje tudo que devo fazer. Amanhã será outro dia e eu serei aquilo que Tu queres que eu seja hoje. Dá-me a graça da fidelidade nas pequenas coisas, para que diante das grandes dificuldades eu não esmoreça”.*

Monsenhor Jonas Abib

## RESUMO

Em primazia, o ensino médio nacional pertence à(s) juventude(s), entretanto, ao longo da história brasileira, essa etapa escolar esteve muito mais comprometida com questões utilitaristas impostas externa ou internamente à escola do que com seus sujeitos. Hoje, alguns documentos normativos vigentes dessa etapa escolar sugerem um discurso no qual os princípios e determinações neles contidos partiriam de exigências ou necessidades sociais concretas dos/das jovens brasileiros/as, que deveriam ser atendidas de acordo com as finalidades do ensino médio estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta pesquisa buscou explicitar este fato histórico-discursivo e apontar as conseqüências para a aprendizagem dos/das jovens na condição de estudantes do ensino médio brasileiro, apoiando-se no referencial da Teoria Social do Discurso, tendo como abordagem metodológica a Análise de Discurso Crítica (ADC) das duas principais normas regulamentadoras do ensino médio nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pelo Parecer CNE/CEB 15, de 01 de junho de 1998.

O discurso analisado apontou para a abordagem de temas que apresentaram elementos ideológicos conflitantes. Em vários trechos de ambas as orientações normativas observou-se uma tendência a discursos dicotômicos, em que ora se releva a estruturação de um discurso não-dito, carregado de múltiplos significados e, portanto, aberto a diferentes interpretações que à primeira vista estimulam o consenso entre posicionamentos político-educacionais divergentes; ora se percebe a manutenção da visão de educação e sociedade concebida por discursos normativos anteriores, fechados à inserção de discursos historicamente dominados.

**Palavras-chave** – juventude, ensino médio, educação básica, análise de discurso crítica

## ABSTRACT

In its priority, national high school belongs to the youth(s), although, in the course of Brazilian history, this schooling stage has been much more compromised with utilitarian questions externally or internally forced to the school than with its own subjects. Today, some in vigor normative documents of this school stage suggest a discourse in which the principles and determinations within it would start from exigencies or concrete social needs of Brazilian youngsters, which should be attended accordingly with the goals of the high school established in the Law of Lines of Direction and Bases of National Education.

This research attempted to explicit this historical-discursive fact and to point out the consequences for the young's learning in the condition of students of Brazilian's high school, supporting itself in the referential of the Social Discourse Theory, having as methodological approach the Critical Discourse Analysis (ADC) of the two main regular norms of national medium teaching, the Routes and Basis Law of National Education (Law 9394/96 – LDB) and the Curricular Lines of Direction National of High School, instituted by the Parecer CNE/CEB 15, of June 1, 1998.

The analyzed discourse pointed to the approaching of themes that presented conflicting ideological elements. In many parts of both the normative orientations was observed a tendency to dichotomist discourses, in that at one time stands out the structuring of a non-said discourse, full of multiple significances and, therefore, open to different interpretations which at first sight stimulate the consensus between diverging political-educational positionings; and in other it's perceivable the maintenance of the vision of education and society conceived by previous normative discourses, closed to the insertion of historically dominated discourses.

**Key-words:** youth, high school, basic education, critical discourse analysis

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Ensino Regular: Matrícula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por Faixa Etária – 1996.....	31
TABELA 2 - Número de Alunos do Ensino Médio por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007.....	31
TABELA 3 - Ensino Regular - Matrícula no Ensino Médio, por Série e Turno – 1996.....	32
TABELA 4 - Aprovados e Reprovados no Ensino Médio, por Série – 1996.....	33
TABELA 5 - Afastados por Abandono no Ensino Médio, por Série – 1996.....	33
TABELA 6 - Concluintes no Ensino Médio, por Dependência Administrativa e Localização – 1996.....	33
TABELA 7 - População Jovem Agrupada por Faixa Etária, 2007.....	34
TABELA 8 - Número de Alunos do Ensino Médio por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica – 2007.....	35
TABELA 9 - Síntese da Oferta de Matrícula no Ensino Médio Regular.....	36
TABELA 10 - Médias de Proficiência em Língua Portuguesa.....	38
TABELA 11 - Médias de Proficiência em Matemática.....	38

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	- Análise de Discurso Crítica
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
LSF	- Linguística Sistemática Funcional
MEC	- Ministério da Educação
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. TRAJETÓRIA DO SIGNIFICADO DE JUVENTUDE NO SISTEMA EDUCATIVO ...	15
2.1. Políticas Públicas para o Ensino Médio: breve histórico brasileiro .....	15
2.2. Noções de Juventude nos Discursos Normativo e Acadêmico .....	19
2.3. De Aluno a Quase Aluno-Jovem.....	23
<i>A juventude constituindo gerações.....</i>	<i>24</i>
<i>O jovem como aluno – sujeito invisível.....</i>	<i>27</i>
3. ENSINO MÉDIO REGULAR VIGENTE NO BRASIL .....	30
3.1. Jovens no Ensino Médio – uma década em análise .....	30
<i>O ensino médio contemporâneo – censo escolar 2006 e 2007.....</i>	<i>34</i>
3.2. O ensino médio desejado no discurso normativo.....	36
4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	40
4.1. Análise de Discurso Crítica.....	40
4.2. Discurso, poder e mudança social na ADC.....	43
4.3. Enquadramento Metodológico .....	44
4.3.1. A concepção tridimensional do discurso .....	45
<i>Análise textual.....</i>	<i>45</i>
<i>Análise da prática discursiva.....</i>	<i>47</i>
<i>Análise da prática social.....</i>	<i>49</i>
4.4. Organizando Tecnicamente o Método .....	50
4.5. Um Desejo de Mudança Social.....	50
5. O DISCURSO SOBRE ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	52
5.1. Reformulando Parcialmente o Discurso.....	52
<i>Contexto Normativo .....</i>	<i>53</i>
<i>Analisando o discurso.....</i>	<i>55</i>
5.2. Educação, Trabalho e Cidadania como Categorias de Análise Discursiva.....	59
<i>A qual educação a Lei se refere?.....</i>	<i>60</i>
<i>O trabalho como finalidade e como princípio educativo.....</i>	<i>63</i>
<i>A regulamentação da formação escolar para o exercício da cidadania.....</i>	<i>65</i>
5.3. Os Fundamentos da Educação Nacional.....	67
5.4. A Educação Nacional e os Sistemas de Ensino.....	71

5.5. O Discurso Reservado à Educação Básica .....	74
<i>A Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Médio - discurso em constante transição</i> .....	77
5.6. O Discurso Reservado ao Ensino Médio na LDB.....	82
5.7. Considerações Gerais .....	90
6. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – ESTRATÉGIAS PARA ADESÃO DISCURSIVA.....	93
6.1. Jovens e Juventude nos Capítulos das DCNEM.....	97
<i>Ensino Médio, Competitividade Mundial e Emprego – relação incompleta</i> .....	98
6.2. O Contexto Mundial Justificando o Ensino Médio Brasileiro .....	104
6.3. A Estética, a Ética e a Política na Formação Juvenil do Ensino Médio ...	108
6.4. Considerações Gerais .....	110
7. CONCLUSÃO .....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO A – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	118
ANEXO B – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio .....	148

## 1. INTRODUÇÃO

Uma significativa parcela das normas vigentes organizadoras da educação nacional estabelece uma relação direta entre ensino médio e juventude. No Brasil, o tema juventude(s)<sup>1</sup> vem gradativamente recebendo estudos mais aprofundados, resultando em debates acadêmicos diferenciados sobre essa categoria social.

Uma consulta inicial a textos normativos específicos sobre o ensino médio regular nacional parece sugerir que eles se apropriaram de alguns desses estudos acadêmicos, no todo ou em parte, à medida que um ou outro se identificava com elementos de ideologias implícitos nas diferentes políticas educacionais adotadas para o ensino médio entre o final de 1996 a 2007<sup>2</sup>.

A construção da hipótese de que discursos normativos estão imbuídos de elementos ideológicos sustenta-se na Teoria Social do Discurso, referencial em que se apóia esta pesquisa. Fairclough (2001), um de seus principais teóricos, considera que todo discurso é uma prática social investida de ideologia(s) se incutir significações da realidade que contribuem para instituir, manter ou transformar determinadas relações de dominação.

Aspirando ao ideal de mudança social, o teórico argumenta que a dialética existente entre o sujeito social e as práticas discursivas permite que estas, ao mesmo tempo em que moldam os sujeitos, também são passíveis de serem remodeladas e reestruturadas por eles, havendo uma possibilidade de se estabelecer uma contra-ideologia.

Essa complexa relação entre juventude(s) e ensino médio instigou uma Análise de Discurso Crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 15/98, cujos pressupostos e procedimentos metodológicos auxiliaram na busca de respostas para algumas indagações:

Quem são aqueles que se enquadram na representação social de juventude(s) brasileira durante o período 1996-2007? De que modo se traduz o conceito de juventude nas transformações legais que tomam como foco o ensino médio nacional? Será que o discurso normativo sobre o ensino médio nacional, quando se reporta ao termo juventude, apropria-se apenas dos discursos construídos pela academia ou atribui outro

---

<sup>1</sup> Termo recorrente em discursos acadêmicos para destacar o aspecto plural dessa categoria social. Ver, por exemplo, Sposito (2004), Castro (2004), Abramo (2005) e Dayrell (2007).

<sup>2</sup> A seleção cronológica limitou-se ao período de organização deste trabalho.

papel a essa categoria social, definindo uma política pública centrada em uma percepção particularizada do termo, externa aos discursos produzidos academicamente? Será que as mudanças ocorridas na legislação para o ensino médio brasileiro se deram em virtude de uma conquista, mesmo que parcial, dos sujeitos dessa etapa escolar, cujas vozes estão representadas nos estudos acadêmicos selecionados como referenciais teóricos desta pesquisa?

Buscando um ponto comum entre os diferentes diálogos normativos selecionados com as produções acadêmicas surgidas no período investigado, foi encontrado um que percebe o jovem como sujeito de direitos que precisam ser garantidos por meio de políticas públicas, no caso específico, por uma política nacional de ensino médio.

Para este trabalho, o discurso de gênero acadêmico<sup>3</sup> foi considerado como a sistematização das vozes juvenis, posto que as produções selecionadas centraram-se principalmente em reflexões sobre juventude(s) elaboradas a partir dos resultados de pesquisas empíricas realizadas diretamente com os sujeitos jovens.

---

<sup>3</sup> Produções de Peralva (1997), Sposito (2003), Carrano (2003), Abramo (2005), Weller (2005 e 2009) e Dayrell (2007). Tais autores foram escolhidos por estabelecerem uma relação direta entre estudos de Sociologia da Juventude com a área da Educação.

## **2. TRAJETÓRIA DO SIGNIFICADO DE JUVENTUDE NO SISTEMA EDUCATIVO**

Esta pesquisa se iniciou com a reflexão da relação entre juventude, ensino médio e política pública para a educação média no Brasil. A análise histórica, política e social dessa relação serviu de subsídio ao desenvolvimento da Análise de Discurso Crítica (ADC) das normas vigentes que regulamentam essa etapa escolar, na intenção de encontrar respostas para os questionamentos que impulsionaram a investigação.

Com o objetivo de manter uma coerência com os fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica, a reflexão inicial centrou-se no ideário político que deu base às mudanças ocorridas nas normas do ensino médio nos últimos (quase) quarenta anos dessa história educacional brasileira.

Em seguida, desenvolveu-se a análise da percepção de juventude defendida nos discursos acadêmicos selecionados como referenciais desta pesquisa, relacionando-os, na medida do possível, ao discurso sobre juventude presente nas normas vigentes para o ensino médio regular nacional, iniciando uma ADC preliminar sobre essa relação no subitem 1.2.

Encerrando essa conexão teórica, tentou-se identificar o momento mais explícito em que a percepção do aluno como sujeito-jovem apareceu nas normas nacionais, tendo como base principal de raciocínio o problema de gerações suscitado por Karl Mannheim nos finais da década de 1920 do século XX. A superação da análise geracional pela via quantitativa, limitada ao foco cronológico das idades, foi possível quando Mannheim construiu sua teoria sob uma abordagem qualitativa, em uma perspectiva histórica e, portanto, dinâmica, da composição de gerações.

As noções de geração divididas por Mannheim em posição geracional, conexão geracional e unidade geracional e a categoria de análise da contemporaneidade foram fundamentais para a reflexão desenvolvida neste trabalho sobre a relação entre escola de ensino médio e juventude.

### **2.1. Políticas Públicas para o Ensino Médio - breve histórico brasileiro**

Embora centrando a pesquisa em discursos normativos recentes, não há como ignorar a história de um passado que se faz presente nos resultados do ensino médio nacional. Supõe-se que, para esta pesquisa, uma breve apresentação tempo-histórica do ensino médio no Brasil em quase quatro décadas - 1970 a 2007 - seja suficiente para

levantar indícios da presença de elementos ideológicos nas políticas instituídas para esse nível de ensino e para considerar que o ideário dominante dificultou a concepção de uma educação média diretamente comprometida com os sujeitos atendidos.

O tempo escolhido para início desta reflexão coincide com a história da massificação da educação escolar no Brasil, concebida sob a teoria econômica do capital humano<sup>4</sup> e marcada pelo contexto do autoritarismo militar de ordem e progresso. Bruno (1996) lembra que na década de 70 do século anterior foi se tornando mais perceptível o fenômeno da globalização, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestrutura produtiva.

O ensino médio oferecido nacionalmente naquela década talvez tenha sido um dos mais submetidos explicitamente à lógica das exigências imediatas desse modelo econômico. O modo como foi concebida a integração ensino profissional/ensino médio<sup>5</sup> propiciou o círculo massificação escolar, ensino médio centrado no mercado de trabalho, currículo generalista e, ao mesmo tempo, profissionalizante, e demanda de mercado. Abarcar todos esses condicionantes de desenvolvimento econômico no âmbito do ensino médio afastou, como analisa Ramos (2004), a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade.

Este modelo de escola regular projetado nos anos de 1970 conseguiu ordenadamente um pequeno exército treinado para as forças de trabalho necessárias ao progresso almejado. Aos demais excluídos foram oferecidos outros sistemas de formação, levando-os a acreditar que a eles foi dada a oportunidade de crescimento social, cujo fracasso ou sucesso dependeria do nível de esforço produzido pelo próprio indivíduo. Estes comporiam o exército industrial de reserva teorizado por Karl Marx e lembrado por Freitag (1986).

O fim do regime militar imposto ao Brasil trouxe um novo modelo educacional para o ensino médio durante a década de 1980, fase em que os ideais de democracia estavam por se tornar reais. Ainda que no campo dos estudos sobre escola e ensino a concepção de educação democrática e dirigida à autonomia estivesse presente na pedagogia sociocrítica<sup>6</sup> despertada no país já nos anos de 1960, o discurso se fortaleceu com a própria conquista da democracia no sistema político brasileiro a partir de meados dos anos de 1980. Contudo, mimetizada em uma pedagogia libertadora, a educação

---

<sup>4</sup> Teoria formulada por Theodore Schultz e incorporada no Brasil como possibilidade de se reduzir desigualdades sociais, desenvolvimento econômico e aumento de renda. Ver mais informações na referência bibliográfica sobre Frigotto (1995).

<sup>5</sup> Lei Federal 5692/71 que regulamentou a organização e a oferta dos ensinos de 1º e 2º graus

<sup>6</sup> Para saber mais, ver obras de Paulo Freire.

democrática desejada nessa década pautou-se por uma série de regras planejadas que tinha a escola como instrumento de reprodução harmoniosa de valores pré-estabelecidos. Como exemplo, cita-se os conteúdos pré-fixados para as disciplinas

O ponto em comum entre as finalidades do ensino médio nos anos de 1970 e de 1980 é de falta, de ausência. Embora com concepções ideologicamente distintas, ambas se tornam iguais por não incluir os elementos da cultura e da história dos sujeitos a quem se propõem, aliás, nem mesmo esse sujeito existe, pois o aluno é percebido apenas em nível de sociedade. Não existindo cultura nem história, não há perspectiva de conflito nem de (trans)formação social inesperada, ou seja, não haveria atores, apenas reprodutores. Tais características reforçam o conceito de escola criado por Althusser (2001), identificando-a como Aparelho Ideológico de Estado.

A história do ensino médio nos anos de 1990 é marcante. Do ponto de vista legal e pedagógico, esse tempo de formação escolar sofreu uma intensa reforma. Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o antigo 2º grau perdeu sua identidade de nível secundário e foi alçado à categoria de última etapa da educação básica, composta também pela educação infantil e ensino fundamental.

A educação profissional recebeu finalidade específica e foi isolada da formação geral objetivada para o ensino médio regular. O advento da atual LDB trouxe aparentemente outra concepção de educação para o ensino médio. Desde a regulamentação da educação infantil, atingindo até a educação superior, defendeu-se uma formação escolar que tivesse como ponto de partida da aprendizagem o sujeito.

À relação entre aprendizagem e sociedade foi incluída a dimensão cultural e socioeconômica da clientela (art.26). O zelo pela diversidade e identidade do aluno foi garantido em diferentes artigos dessa Lei, expressando sempre a necessidade de uma formação escolar pautada nas particularidades dos sujeitos. Estava presente a oportunidade de se conceber um currículo fundamentado em teorias que lutam para a emancipação<sup>7</sup> humana pela via da escola, uma educação não limitada a interesses imediatos e utilitaristas.

---

<sup>7</sup> A educação emancipatória é defendida, por exemplo, nas teorias de Adorno (1995) e Paulo Freire (1997), que defendiam uma educação para a consciência crítica do ser humano que possibilitasse a contradição e a resistência à dominação social. Para Adorno, a educação emancipatória evitaria o retorno da barbárie nazista; para Freire, a emancipação permitiria o progresso humano e coletivo, desenvolvido de forma democrática e sem imposições elitistas, construído pelo povo.

Entretanto, ao regulamentar a LDB, seção IV – do ensino médio, as diretrizes curriculares nacionais<sup>8</sup>, que trouxeram um avanço quanto ao modo de perceber e respeitar o ser humano, tanto em suas particularidades quanto em suas relações sociais, também trouxeram um conjunto de idéias marcadamente subordinadas ao imediatismo da produção e da adaptação ao mundo globalizado.

Proporcionalmente ao espaço dedicado a concepções libertadoras e emancipatórias do sujeito, o documento que orienta a organização curricular do ensino médio defende, por exemplo:

A velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção tornam o conhecimento rapidamente superado, exigindo uma atualização contínua”; “por ser básica(a preparação para o trabalho), terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho. (MEC/SEMTEC, 1999, p. 70).

Nesse mesmo documento, pode-se ainda encontrar um significado dado ao elemento trabalho oposto à orientação acima destacada, como por exemplo, o trecho que destaca: “todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas,(...) enquanto espaço de exercício de cidadania” (Idem, p.92).

O segundo conceito apresentado para trabalho aproxima-se mais do pensamento gramsciano, que percebe esta ação em duplo sentido: ontológico, como práxis humana; e histórico, como produtor de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já existentes. Kuenzer (2000), Ramos (2004) e Frigotto (2004) assumem essa mesma posição e a defendem em estudos sobre ensino médio, trabalho e juventude.

Talvez a oscilação das opiniões sobre o conceito de trabalho constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indique a presença de embates ideológicos, com a possibilidade de conquistas, mesmo que tênues, de discursos contra-ideológicos.

Em 2003, ocorre nova mudança na gestão política do país, conseqüentemente, a concepção de educação recebe outros olhares e modelos de gestão e execução. O ensino médio e a educação profissional, isolados em 1997 por decreto presidencial, retomam a possibilidade de se organizar em um currículo articulado, em uma relação entre trabalho, juventude(s), cultura e ciência.

---

<sup>8</sup> O Parecer CNE/CEB 15/98 sustentou-se em princípios pedagógicos e axiológicos pautados em fundamentos humanistas universais da busca pela paz, da dignidade humana, do respeito às diferenças, da liberdade, da solidariedade e da justiça social.

A concepção de ensino médio defendida atualmente guarda identidade com as normas emanadas ainda em 1996, visto que não houve alteração nos documentos legais (LDB e DCNEM) para essa etapa da educação básica.

As regulamentações contidas no Decreto 5.154/2004, que possibilitou a articulação entre ensino médio e educação profissional<sup>9</sup>, dirigem-se muito mais à organização curricular e à oferta dessa modalidade de ensino, por meio da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação média de nível técnico e da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A presença de outro olhar para o ensino médio no atual contexto pode ser percebida em trechos ou textos discursivos publicados pelo Ministério da Educação em seu portal oficial. O texto dedicado ao Contexto do Ensino Médio – uma concepção para o ensino médio<sup>10</sup> - aponta para uma análise de que, mantidos os princípios pedagógicos e axiológicos, suas finalidades e as diretrizes curriculares que lhe normatizam, o que deve mudar é a abordagem adotada, a fim de garantir aos jovens da escola média os elementos buscados ao longo desta pesquisa: cultura, história, identidade, diversidade, sociedade, trabalho e ciência.

## **2.2. Noções de Juventude nos Discursos Normativo e Acadêmico da Área de Educação**

Os discursos presentes nos textos vigentes de gênero normativo organizadores do ensino médio nacional tendem a denominar com mais relevância os/as estudantes sob dois aspectos: em uma percepção escolar de sujeito-aluno, “em idade pedagogicamente adequada” (Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação/PNE, 2001, p. 29); e como cidadão/cidadã, “a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional” (Parecer CEB/CNE nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. SEMTEC, 2001, p.65).

Os textos legais incluem os adultos também como sujeitos de direito dessa etapa escolar, ainda que destacando a necessidade de uma correção de fluxo de aprendizagem para aqueles em defasagem idade-série.

Trechos do PNE (2001, p.32) e das DCNEM (SEMTEC, 2001, p.64) sintonizam-se ao afirmar, respectivamente: “Preparando jovens e adultos para os desafios da

---

<sup>9</sup> Posteriormente a esse Decreto foi promulgada a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008.

<sup>10</sup> Pode ser encontrado no portal do [mec.gov.br](http://mec.gov.br), dirigindo-se para educação básica/Secretaria de Educação Básica/ensino médio/ políticas de ensino médio. Acessado em 22 de maio de 2007.

modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências”; “a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho (...) são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada”.

Quando a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, versa sobre as disposições gerais para a educação básica, seu texto legal estabelece procedimentos que levam a crer nesses modos de perceber os jovens, como é o caso, por exemplo, do artigo 23; alguns itens do artigo 24, além do artigo 27, cujas diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares destacam a necessidade de difusão de valores fundamentais aos direitos e deveres dos cidadãos e de considerar as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento.

Para jovens ou adultos, as normas oficiais percebem a escola como um ambiente educativo que precisa ser aperfeiçoado e o ensino médio como etapa formativa que “precisa atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas” (SEMTEC, 2001, p.68). Aqui, mais uma vez, os/as estudantes são caracterizados/as por clientela. Em momento específico, este trabalho tentará analisar criticamente a escolha discursiva desse item lexical, considerando as representações da linguagem no que se refere às identidades e à construção das representações sociais.

Grande parcela dos discursos de gênero acadêmico da área da Sociologia e da Educação percebe a relação entre jovem e escola de modo mais complexo que a visão normativa, destacando seus aspectos identitários: Carrano (2003, p. 130) critica que o foco excessivo à instituição escolar “representa a perda da perspectiva da totalidade do ser social e cultural do jovem que se vê reduzido à monolítica dimensão identitária de aluno”; Dayrell (2007, p.1.105) afirma que “as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental”.

A relação direta entre ensino médio e os/as jovens que dele se beneficiam incentiva à compreensão do significado de sujeito, de quem eles são no âmbito dos espaços sociais e de como se relacionam com os saberes produzidos por e nesses espaços, ou seja, compreendê-los em uma perspectiva do sujeito social teorizado por Charlot (2001) e interpretado da seguinte forma nesta pesquisa: ainda que constituído pela sociedade, o sujeito social é singular. Em sua relação com o saber (representado pelos saberes institucionalizados para o ensino médio), ele seleciona e hierarquiza aquilo que é desejável aprender em razão de um sentido e de um valor que lhe é pessoal – o mundo do sujeito/sua identidade. Deste modo, não há como pensar em uma igualdade

dos sujeitos para se ter acesso aos saberes, nem para se estabelecer relações com as implicações advindas dos saberes aprendidos.

Em busca de um complemento sobre esse sujeito social, busca-se nas reflexões obtidas por Hall (2005) sobre identidade cultural um auxílio na construção de uma imagem de sujeito que vive no contexto pós-moderno<sup>11</sup> e que, em razão deste contexto, precisa assumir diferenciados papéis para se manter integrado ao meio social em que vive, construindo múltiplas identidades para si.

Hall traça um paralelo entre diferentes concepções de identidade a partir do sujeito do iluminismo – percebido como um sujeito único cujo interior central (o eu) permanecia invariável ao longo de sua existência. Em contraposição, destaca o conceito de sujeito sociológico – um indivíduo interacionista, com identidade formada pela ação/reação do sujeito e seu meio. Embora já percebendo uma dinâmica desse sujeito, a identidade ainda era vista como o ponto estabilizador, o elo unificante da relação homem/ambiente.

O conceito de sujeito pós-moderno rompe com a idéia de estabilidade pela própria característica de mudança permanente da história humana. Lembrando Marx e Engel, Hall (idem, p.14) destaca – “tudo que é sólido se desmancha no ar (...)”. Esse ininterrupto processo de (trans)formação da natureza e dos processos mediatizados pelo homem leva-o a assumir identidades diferentes em diferentes momentos, que podem ser ganhadas ou perdidas. Como em um jogo, o sujeito tenta escolher o momento mais adequado para usar uma de suas muitas identidades.

Nunes e Weller (2003) destacam o contexto da pós-modernidade como forte influente do condicionamento juvenil a experiências múltiplas em momentos diferentes da vida, exigindo dos sujeitos jovens a mobilização de aspectos por vezes contraditórios a suas identidades.

Partindo da compreensão de sujeito singular e social, parece que o ensino médio nacional fica com o desafio levantado por Ramos (2004) de respeitar o unitário e atender ao diverso, posto sua oferta ser dirigida a toda uma população. Para a autora, é preciso definir uma identidade para esta etapa escolar por um projeto que contemple a unidade em seus princípios e objetivos (centrados na pessoa humana – o/a jovem) e garanta o diverso em possibilidades formativas pautadas nas múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos (centrado na coletividade – a(s) juventude(s)).

---

<sup>11</sup> Também denominada, hipermodernidade e alta modernidade.... Mais detalhes podem ser encontrados nas obras de Stuart Hall – A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. SP: CP&A, 2005 e Anthony Giddens – Modernidade e Identidade. RJ: Jorge Zahar, 2003

Para centrar o ensino médio na coletividade talvez seja mais adequado inicialmente sustentá-lo sobre uma base de elementos que guardam semelhanças entre os diferentes. Se o elemento escolhido for a faixa etária ideal a ser atendida nessa etapa escolar, a semelhança está na condição juvenil – ser jovem. Entretanto, a leitura inicial dos textos acadêmicos selecionados para apoio a esta pesquisa inspira uma interpretação de que qualquer definição precisa de juventude(s) pode resultar em simplificações incompletas de uma categoria social complexa e diversa.

Dada a essa complexidade, Nunes e Weller (idem, p.2) afirmam que “as idades da vida não correspondem apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais”, Corti e Sousa (2005) indicam que as definições demográficas de juventude, embora fundamentais para permitir uma tomada de decisão no âmbito das políticas públicas, sempre parecem frágeis e com pouca sustentabilidade conceitual.

Essa dificuldade conceitual tem como uma de suas principais causas o fato de que as significações de mundo construídas pelo homem dependem das próprias transformações ocorridas no mundo. Ainda impreciso, o sentido de juventude pode receber diferentes significados segundo o recorte científico que lhe queira estudar – social, biológico, psicológico ou econômico, por exemplo.

E ainda, Abramo<sup>12</sup> (2005) também alerta que, dentro desses estudos, diferentes correntes teóricas podem apresentar dimensões distintas dessa população específica. Por isso e outros fatores, os discursos acadêmicos preferem falar de representações sociais<sup>13</sup> da juventude.

Sposito (2003) pondera que a imprecisão ainda existente ao tema talvez se dê pela sobreposição dos conceitos de jovens (sujeitos) e juventude (fase de vida) como categorias semelhantes, fato já superado nas noções e discussões sobre criança e infância.

Para a autora, distintos também são os conceitos de condição (momento de vida cujos significados são constituídos e atribuídos socialmente) e de situação juvenil (percursos percorridos pelo jovem sob diferentes condições de vida: classe, etnia,

---

<sup>12</sup> Embora Abramo não dirija seus estudos à relação entre juventude e escola, suas reflexões em torno de políticas públicas para a juventude serviram de subsídio ao desenvolvimento deste trabalho.

<sup>13</sup> Maria Laura B. Franco e Gláucia T. F. Novaes (2001, p.172) apresentam um conceito de representação social no artigo Os Jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais: “Quando se fala em representações sociais, parte-se de outras premissas: a de que elas são elaborações mentais construídas socialmente, considerando a dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. O objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação”.

gênero, nacionalidade...). Por serem distintos, estão em permanente tensão, mas não podem ser isolados porque impossibilitariam compreender a juventude como uma categoria social.

Mesmo que o estudo sobre essa categoria social seja moderno, o Brasil já dispõe de debates relevantes na área da Educação e das Ciências Sociais que centram suas reflexões especificamente no/a jovem brasileiro/a. Para Abramo (op.cit, p.40), o conjunto dessas obras “traduz uma disputa pelo papel que se quer atribuir a essa categoria na conjuntura histórica atual, e sobre de que modo deve ser tomado como foco para as políticas públicas”.

Abramo faz três distinções não contraditórias, mas sim intercomplementares entre esses debates: um deles busca perceber os jovens como sujeitos politizados e as condições e possibilidades destes para uma conservação ou transformação social, para isto examinam seus valores, opiniões e o nível de atuação social e política. O outro delimita demograficamente esta população na intenção de analisar situações de inclusão e exclusão de diferentes subgrupos juvenis, verificando aspectos de vulnerabilidade social e concluindo sobre que focos devem ser priorizados pelas políticas públicas. O terceiro diferencial é aquele que defende o jovem como sujeito de direitos, examinando os constitutivos das singularidades que afetam a condição juvenil e quais os direitos que lhe são necessários, a serem garantidos pelo poder público.

O terceiro debate é o que mais se identifica com os discursos acadêmicos selecionados para apoio a esta pesquisa, embora se percebam traços dos outros debates nesses eventos textuais.

### **2.3. De Aluno a Quase Aluno-Jovem**

Compreender a relação entre juventude(s) e escola parece ser uma pista relevante para fundamentar a investigação sobre o caminho a ser traçado pelas políticas públicas dirigidas ao ensino médio. Contudo, tal relação necessita equilibrar o foco da análise escolarizante com o foco nos sujeitos a que a escola se destina e com a dinâmica existente entre essa relação, dado o caráter mutável dos sujeitos-sociais em diferentes tempos históricos.

Cada época é vivida por práticas sociais, idéias e símbolos que lhe são peculiares, levando à compreensão de que os/as jovens de cada tempo guardam em si modos distintos de ser jovem, cuja síntese de vivências é identificada comumente como o estilo de uma geração. Essa dinâmica do ser - social “coloca em questão o sistema

educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam” (Dayrel, 2007, p. 1107).

Esta reflexão busca apontar alguns fatores que fizeram com que a escola de ensino médio, principalmente a da rede pública, se distanciasse das intenções primárias de seus sujeitos – os/as jovens brasileiros/as. Esse distanciamento resultou em uma visão incompleta do sujeito aluno-jovem, reduzido tão somente a aluno, cuja etimologia corresponde ao termo em latim *alumno* - ser sem luz, a(não) lumine (luz).

Para que a escola compreenda o aluno do ensino médio em uma dimensão ampliada, é preciso compreender o significado de sujeito que é, ao mesmo tempo, singular e social, e cuja condição juvenil se constitui em um momento específico, que se insere na história ao deixar sua marca, ou seja, sua essência geracional. Para Carrano (op. cit., p. 110) “parece mais adequado, portanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos espaços sociais”.

O significado de sujeito singular e social encontra-se detalhado no subitem 2.2 desta pesquisa. Contudo, espera-se que o pensamento desenvolvido sobre gerações seja suficiente para a defesa de que a escola de ensino médio precisa urgentemente priorizar seu foco nos sujeitos a quem se destina.

### ***A juventude constituindo gerações***

Ainda que cada tempo seja vivido por pessoas de diferentes faixas etárias, a síntese de uma geração sempre esteve marcada no imaginário social pelas experiências e simbologias criadas pelos jovens de uma determinada época, talvez pelo fato de que aos jovens estejam associadas características que indicam uma postura inconformista, rebelde, contraditória e ativa, mas que é também transitória. Diferente da fase adulta, que pela própria convenção social se supõe um sujeito pleno, que atingiu o ponto máximo dos ideais do seu tempo (a essência do *ethos* social), podendo, portanto, conformar-se (FORACCHI, 1972). Essa conformação, por sua vez, abre espaço para a conquista de novas essências, que só poderão ser elaboradas por aqueles que ainda não se conformaram. Esse ciclo constante de experiências inconformadas identifica as gerações.

A partir de Karl Mannheim, Foracchi (ibidem) compreende que a definição de geração está marcada pela oposição, ou seja, o estilo próprio da ação de uma geração só pode ser percebido se for distinto do estilo de uma ação desenvolvida por uma geração anterior ou subsequente.

Julga-se que os estudos de Mannheim sobre o problema de gerações trazem coerente suporte para o desenvolvimento da reflexão da relação entre escola de ensino médio e juventude(s), na medida em que esse referencial teórico supera a visão biológico-cronológica de geração, de fundamentação positivista, ao percebê-la como algo não mensurável, que se constitui pelo tempo interior de cada indivíduo, vivido diferentemente de seus contemporâneos e condicionando-se ou mesmo interferindo na dinâmica social de cada contexto histórico.

Weller (2007) explica que a questão da contemporaneidade é uma categoria central para o desenvolvimento do pensamento de Mannheim sobre gerações. Sobre ela, as gerações posicionam-se distintamente, dividindo-se em três noções: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional.

Posição geracional pode ser compreendida como a possibilidade/potencialidade de um grupo ou vários grupos de indivíduos contemporâneos perceberem ou vivenciarem de formas semelhantes os acontecimentos próprios de seu tempo. Isto significa dizer que não há garantias dos contemporâneos passarem pelas mesmas experiências sociais, considerando diferentes fatores que podem ser restritivos para uns e facilitadores para outros. Mas, para essa noção, Weller (ibidem, p.10) afirma que, embora o despertar das potencialidades esteja condicionado socialmente, “está implícita a idéia na qual as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns já estão dadas”.

Weller interpreta que a noção de conexão geracional supera a potencialidade imanente de experiências comuns, pois se trata da concretude de um vínculo elaborado durante práticas coletivas, que podem ter sido realizadas por grupos semelhantes ou distintos. Como exemplo facilitador da compreensão da diversidade de grupos que podem estabelecer uma conexão geracional, cita-se o movimento político “Diretas Já”, ocorrido no Brasil nos fins dos anos de 1980. Em torno de um objetivo comum - a eleição direta para presidente da república - participaram artistas, políticos, estudantes de diferentes níveis de ensino e muitas outras representações sociais.

Dentro da conexão geracional, o que mais se aproxima de um grupo concreto é a unidade de geração, cuja definição não se limita ao atores participantes de um grupo nem ao resultado de suas expressões ou ações. Segundo a autora, o interesse de Mannheim está centrado nas intenções primárias ou nas tendências formativas que cada grupo traz consigo e que, quando conjugadas, formam uma vontade coletiva que possibilita a constituição de gerações.

Neste ponto, inicia-se uma reflexão sobre a relação juventude-escola de ensino médio a partir dessas noções. Considera-se que a instituição escolar é uma das tantas

condições que “já estão dadas” pela sociedade para que um grupo de contemporâneos possa praticar experiências comuns ou possa atingir objetivos similares (conexão geracional).

Infere-se que a intenção primária desse grupo é o desejo de aprender (unidade geracional). Para os/as jovens que buscam a escola, a aprendizagem se encontra na ordem do desejo, ou seja, ela é um potencial (posição geracional), mas para a própria Lei que lhe dá ordenamento e também para aqueles que a têm como objeto de pesquisa, a escola deve ser garantia (e não apenas desejo) da aprendizagem, independente dos fatores sociais que são trazidos na mochila de cada jovem estudante.

Embora cada geração seja marcada por uma intenção singular, por uma essência que caracteriza o seu “espírito do tempo” (ibidem, p.08), a escola destinada à juventude brasileira tem a tendência de manter-se apegada à sua própria intenção, desconsiderando a dinâmica de construção e desconstrução de intenções sociais que, ao se concretizarem, constituem-se em história.

E qual seria a intenção primária que marca a escola de ensino médio no Brasil? As reflexões registradas em outros itens desta pesquisa e os dados educacionais nela apresentados sugerem que essa intenção concentrou-se em propiciar a aprendizagem a um grupo social que pouco ainda a procura como espaço educativo: a população de jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média<sup>14</sup>.

Durante boa parte de sua existência, a escola de ensino médio brasileira conseguiu garantir uma aprendizagem curricular e axiológica a essa população juvenil, o que lhe concedeu um status de eficiência. Embora tenha recebido em seu espaço distintas gerações de jovens, as semelhanças socioculturais entre os grupos que as constituíam facilitaram a perpetuação dessa intenção escolar. E hoje, ainda que buscada por jovens com características distintas, a escola de ensino médio não consegue desapegar-se de sua intenção primária, há muito desconstruída socialmente.

O raciocínio desenvolvido nesse primeiro momento teve a intenção de reforçar a idéia de que a escola de ensino médio deve ter os/as jovens de cada tempo como ponto de partida de suas intenções, entretanto, as normas regulamentadoras do ensino médio

---

<sup>14</sup> Estatisticamente não há dados censitários sobre essa afirmativa, entretanto, a ausência de registros também pode significar a invisibilidade histórica que predominou no Brasil sobre a história da educação do negro no país. Segundo Cruz (2005), a ausência de registros sobre a educação escolar da população negra, tanto em fontes censitárias quanto em livros sobre a História da Educação Brasileira, é um forte indício do baixo acesso dessa população à educação formal. E ainda, os anais estatísticos do Brasil no século XX (IBGE, 2003) indicam o cristianismo como a religião dominante no país durante esse período. O MEC (1980, p. 16) registrou que, ainda no período de 1970-1977, o setor privado respondia por 44% das matrículas de 2º grau (antigo ensino médio).

regular nacional estiveram até hoje direcionadas para o campo do norteamento curricular, restringindo-se praticamente à organização de conteúdos disciplinadores

### ***O jovem como aluno – sujeito invisível?***

As normas nacionais para o ensino médio nacional mantiveram a tendência de focalizar sua regulamentação na questão curricular, limitando-a quase que exclusivamente aos conteúdos e por vezes ignorando outras dimensões constitutivas do conceito de currículo (FREIRE, 1997; VEIGA, 2003; SILVA, 2003): ora determinaram as possibilidades de trajetória de formação com programa disciplinar pré-fixado<sup>15</sup>, ora os conteúdos priorizaram a profissionalização<sup>16</sup> compulsória, ora permitiram a flexibilização dos conteúdos sem a pré-fixação de programas disciplinares<sup>17</sup>, na intenção de respeitar as peculiaridades sociorregionais. Neste último caso, abriu-se espaço para deslocar o foco dos conteúdos para o foco dos sujeitos beneficiários, ainda que estes, nos termos da Lei, fossem percebidos apenas em nível de sociedade ou em uma visão condicionada ao contexto econômico, tendo em vista serem chamados por vezes de clientela.

Esta abertura estimulou/fortaleceu a defesa por uma escola que tivesse como ponto de partida o sujeito-aluno. Embora não defendendo especificamente o sujeito-jovem, estudos pedagógicos puseram em conflito a visão genérica e não-histórica do significado de aluno (FREIRE, 1997 e SAVIANNI, 1991).

Até hoje, a sociedade em geral traduz o aluno como aquele que precisa da escola para “tornar-se alguém”. Diante dessa naturalização discursiva, à medida que um/uma jovem adentra os muros escolares, algumas marcas de sua identidade são minimizadas em detrimento do dimensionamento dado ao significado tradicional do termo aluno, transformando cada sujeito singular em um elemento genérico do conjunto escolar. Dayrell (2007, p. 1117) adverte que “a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno”. Para o autor, ignorar a condição juvenil é não compreender as distintas

---

<sup>15</sup> Lei 4.024/1961, Art. 34. “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

<sup>16</sup> Lei 5692/1971, Art. 5º, 1º. “O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:...b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial” (habilitação profissional)

<sup>17</sup> Lei 9394/1996 (vigente). Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

identidades constitutivas dos sujeitos do ensino médio, expressada em termos de classe, gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, entre outras.

Os argumentos de Dayrell assemelham-se aos de Sposito e Galvão (2004, p. 351), que se apropriam da orientação sociológica de escola de Duru-Bellat e Van Zanten (1999) para destacar que “não se nasce aluno, alguém torna-se aluno”, defendendo a necessidade de se considerar a condição juvenil como base de compreensão da vivência escolar, com vistas a não limitar nem descontextualizar a visão de aluno.

De modo geral, o sistema educacional continua distinguindo os/as jovens estudantes sob o foco institucional (escolarizante): o aluno do turno diurno e o aluno do turno noturno, o aluno da escola pública e o aluno da escola particular, da escola regular e da educação de jovens e adultos, relevando uma das muitas situações que envolvem a condição juvenil - a socioeconômica, e minimizando outros aspectos.

Entretanto, tal foco não é mais exclusivo, observa-se que, gradativamente, o sistema educativo vem expressando um zelo pela diversidade dos/das jovens atendidos/as no ensino médio regular.

Para entender as diferenças de desempenho não podemos deixar de lado as desigualdades sociais. Tais indicadores, embora não determinem o rendimento escolar, influenciam-no poderosamente. Por isso, é necessário ter uma escola preparada para lidar com as diferenças, de modo a oferecer um ensino de igualdade, norteando-se pela equidade, garantindo a alunos de diferentes classes, raças ou regiões, um ensino com dignidade e qualidade. (Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, 2004, p.20)

Pensar em uma escola focada no aluno-jovem é perceber as diferenças existentes no âmbito da(s) juventude(s). O ensino médio, tal como percebido acima, mesmo que não esteja fora do caminho ainda esboça uma visão generalista de aluno, que pode ser um adulto, um adolescente, ou mesmo um/uma jovem, todos sem imagem, sem uma identidade.

E também, o Ministério da Educação - MEC, ao tentar analisar as causas do baixo desempenho apresentado pelos estudantes da 3ª série do ensino médio em todo o país, destaca como marca desse aluno o fato dele ser estudante da escola pública ou de escola paga, o aluno trabalhador e o não-trabalhador, formulando uma representação insuficiente desse sujeito:

O contraste entre a rede pública e a privada permite identificar diferenças tanto de estrutura escolar (recursos pedagógicos, professores mais qualificados e melhor remunerados) quanto de clientela (alunos com

níveis cultural, social e econômico mais elevados). (...) A crise na qualidade de ensino aprofunda a diferença entre ensino público e ensino pago, entre ensino para os que trabalham e para os que não trabalham. (Ibidem, p.29)

Verifica-se que a visão institucionalizada pelo MEC de aluno e escola destaca a disparidade de classes como o grande sinônimo da diferença e identifica a dimensão cultural como marca de inferiorização, ao inseri-la como elemento de nível mais ou menos elevado, ignorando que a multiculturalidade é sinônimo de diversidade e não deveria ser identificada nos documentos legais por referenciais valorativos que expressam idéias de exclusão ou negação. Woodward (2004) destaca que todas as práticas que envolvem significados também envolvem relações de poder, inclusive o poder de decidir sobre quem pertence à categoria excluída e à incluída.

Considera-se que, pela representação que ocupa no espaço político brasileiro, o Ministério da Educação se utiliza desse poder de decisão. Ao manter e divulgar esse tipo de conceituação sobre identidade e diferença, sustenta uma relação de poder tradicionalmente injusta e perversa com grande parcela da sociedade – aos mais pobres associa-se uma cultura menos elevada<sup>18</sup>.

Para uma referência sobre as múltiplas culturas e identidades juvenis presentes na escola e em seus projetos curriculares, é interessante refletir a partir da interpretação do significado de multiculturalidade adotado por Gonçalves e Silva (2001), expressando que a experiência multicultural concede uma leitura do mundo sob a ótica da cultura dominada, produzindo conhecimentos e subjetividades descentrados de valores supostamente superiores.

Sem intenção de se aprofundar em uma análise sobre a questão acima, mas inserindo-a nesta reflexão por considerar que o Ministério da Educação é, ao mesmo tempo, catalisador e propulsor de concepções sobre educação e escola, supõe-se que a disseminação de suas idéias tem repercutido na prática escolar, resultando na organização e vivências de currículos generalistas, embasados por uma compreensão insuficiente ou falha do significado de ser aluno-jovem.

---

<sup>18</sup> Provavelmente a visão do MEC sobre níveis culturais esteja associada ao conceito de capital cultural definido por Pierre Bourdieu (2001), ao refletir sobre as causas que condicionam os diferentes resultados de desempenho escolar de grupos sociais distintos.

### **3. ENSINO MÉDIO REGULAR VIGENTE NO BRASIL**

Para consolidar uma imagem dos sujeitos do ensino médio regular é preciso inicialmente articulá-lo com o condicionamento legal a ele imposto: a Lei 11.274/2006 expressa que o ensino fundamental se inicia aos 06 anos de idade e tem duração de 09 anos. Por sua vez, a Lei 9394/96 instituiu o ensino médio como etapa subsequente ao ensino fundamental, sendo estruturado em três séries anuais, atendendo, portanto, a alunos de 15 a 17 anos. Sob esse limite etário, já se poderia estabelecer um recorte populacional – o ensino médio pertence, em primazia, às/aos jovens. Contudo, na prática, não é isto que acontece. No ensino médio regular são atendidos também jovens e adultos de diferentes faixas etárias, resultando, para um mesmo grupo de alunos, em objetivos diferenciados, como se pode ver a seguir.

#### **3.1. Jovens no Ensino Médio – uma década em análise**

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica produzidos anualmente pelo Ministério da Educação (MEC) e as informações sobre a população de jovens no Brasil disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possibilitam uma breve análise comparada da juventude que cursou o ensino médio no ano de 1996, período inicial da reforma dessa etapa escolar, e no ano de 2007, marco final de análise das normas educacionais selecionadas para esta pesquisa.

Tais dados servem de complemento à análise qualitativa sobre juventude e ensino médio desenvolvida ao longo deste trabalho, oportunizando o conhecimento do perfil socioeducacional da parcela juvenil que conseguiu chegar a esse momento escolar.

Segundo o IBGE<sup>19</sup>, em 1996 o Brasil registrava 31.088.484 jovens entre 15 a 24 anos, correspondendo a 19,8% da população total daquele ano. Para cada grupo de 100 moças computavam-se 96 rapazes, com 24.777.521 da população juvenil (79,7%) residindo em zona urbana. O documento de referência dessas informações aponta que, em 1991, esse grupo etário era formado por 49,9% de brancos/as e 50,5% de negros/as (incluem-se pretos/as e pardos/as).

Os indicadores educacionais informam que havia 5.739.077 alunos matriculados no ensino médio no ano de 1996 (tabela 1). Os jovens com mais de 17 anos

---

<sup>19</sup> Informações extraídas do documento População Jovem no Brasil: a dimensão demográfica. Fonte: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao\\_jovem\\_brasil/comentario1.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/comentario1.pdf), acessado em 07/12/2008

representavam 54,26% da matrícula total, ou seja, com idade acima da considerada ideal para cursar essa etapa escolar, que é de 15 a 17 anos. Cruzando o total dos/das jovens de 15 a 24 anos com o número de matriculados no ensino médio, obtém-se um dado bruto de 18,46% no atendimento dessa população.

**TABELA 1 - Ensino Regular: Matrícula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por Faixa Etária – 1996**

Unidade da Federação	Ensino Fundamental			Ensino Médio			
	Total	7 a 14 anos	Mais de 14 anos	Total	Menos de 15 anos	15 a 17 anos	Mais de 17 anos
Brasil	33.131.270	25.909.860	6.879.034	5.739.077	99.416	2.525.326	3.114.335
Norte	2.820.531	2.171.209	626.607	371.454	3.825	101.010	266.619
Nordeste	10.475.469	7.601.089	2.774.403	1.202.573	11.143	379.618	811.812
Sudeste	12.958.674	10.558.852	2.316.992	2.815.026	36.639	1.369.745	1.408.642
Sul	4.475.774	3.773.730	597.173	937.937	38.931	505.938	393.068
Centro-Oeste	2.400.822	1.804.980	563.859	412.087	8.878	169.015	234.194

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Em termos gerais, a diversidade etária do atendimento nessa etapa escolar é histórica. Os dados censitários demonstram que, no percurso de uma década, mantém-se o problema da distorção idade-série, embora o último censo escolar (2007) aponte uma reversão desse indicador educacional (tabela 2).

**TABELA 2 - Número de Alunos do Ensino Médio por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007**

Unidade da Federação	Total	0 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	8.264.816	82.266	4.539.022	1.958.859	1.079.570	276.492	328.607
Norte	706.654	8.230	279.675	184.756	148.709	42.581	42.703
Nordeste	2.486.394	32.657	965.387	648.974	532.683	143.821	162.872
Sudeste	3.329.543	10.662	2.161.336	766.685	250.634	56.758	83.468
Sul	1.139.259	20.021	782.164	218.913	80.314	17.353	20.494
Centro-Oeste	602.966	10.696	350.460	139.531	67.230	15.979	19.070

Fonte: MEC/Inep/Deed

Nota: 1. Não inclui alunos de turmas de atendimento complementar; 2. Inclui alunos do ensino médio integrado à educação profissional e do ensino médio normal/magistério; 3. O mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF.

Uma leitura da tabela 3 permite verificar que 56,08% das matrículas de 1996 se concentravam no turno noturno. Caso se considere o binômio defasagem escolar e ensino noturno como um fator interdependente, observa-se que, na verdade, o ensino médio regular nacional tem atendido, em sua maioria, a alunos/as com direito a receber uma educação escolar específica, com concepções pedagógicas próprias, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos<sup>20</sup>. Nesse caso, supõe-se que o ensino médio regular, tal como oferecido tradicionalmente, tem se tornado insuficiente tanto para os alunos a quem se destina diretamente – jovens de 15 a 17 anos, concentrados no período diurno, quanto para os jovens acima dessa faixa etária, que buscam o período noturno por razões diversas, principalmente pelo fato de serem alunos trabalhadores e/ou multirrepetentes e/ou evadidos temporariamente.

**TABELA 3 - Ensino Regular - Matrícula no Ensino Médio, por Série e Turno – 1996**

Total Série e Turno	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
Séries Totais	5.739.077	371.454	1.202.573	2.815.026	937.937	412.087
Noturno	3.218.713	226.109	652.121	1.673.880	431.644	234.959
1ª Série	2.527.580	179.151	538.013	1.217.541	400.015	192.860
Noturno	1.373.200	105.756	280.944	696.060	183.508	106.932
2ª Série	1.727.171	106.754	369.968	864.283	261.352	124.814
Noturno	998.686	64.964	205.486	527.041	129.176	72.019
3ª Série	1.274.933	79.175	271.010	644.763	192.310	87.675
Noturno	750.741	51.782	153.120	398.642	95.418	51.779
4ª Série	121.014	4.208	12.589	59.618	40.838	3.761
Noturno	67.843	2.953	8.617	34.330	19.162	2.781
Não Seriado	88.379	2.166	10.993	28.821	43.422	2.977
Noturno	28.243	654	3.954	17.807	4.380	1.448

Fonte: MEC/Inep/Deed.

As informações sobre movimento e rendimento escolar (tabela 4) demonstram que o percentual de reprovação daquele ano foi proporcionalmente mais alto na primeira série do ensino médio, correspondendo a 13,85% do total de matriculados na série. Também nessa série se concentrou o maior número de alunos/as que abandonaram os estudos (tabela 5). Dos mais de dois milhões matriculados, 512.342 jovens desistiram no

<sup>20</sup> A LDB dedica uma seção específica para a Educação de Jovens e Adultos. Inclusive, essa modalidade educacional possui Diretrizes Curriculares Nacionais próprias, apresentando nitidamente a diferença entre seus objetivos pedagógicos e as finalidades do ensino médio regular

caminho, representando 20,27% do total de matrículas na primeira série, percentual quase três vezes maior que o de abandono registrado na terceira série do ensino médio.

Aqueles que conseguiram dar prosseguimento a seu curso tiveram maiores chances de concluí-lo, tendo em vista que o percentual de reprovação nas segunda e terceira séries foi de 8,49% e de 4,87%, respectivamente. O abandono ficou em torno de 13,86% e de 7,42% para cada um desses períodos de aprendizagem escolar. O censo escolar mostrou que a aprovação total no período letivo foi de 73,38%, e que 1.163.788 estudantes concluíram o ensino médio regular em 1996 (tabela 6).

**TABELA 4 – Aprovados e Reprovados no Ensino Médio, por Série – 1996**

Unidade da Federação	Aprovados				Reprovados			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	4.211.849	1.642.287	1.319.396	1.250.166	559.052	350.251	146.684	62.117
Norte	251.946	102.191	78.138	71.617	41.731	26.424	10.135	5.172
Nordeste	866.769	340.446	276.072	250.251	106.190	65.875	28.100	12.215
Sudeste	2.175.752	841.195	687.346	647.211	254.121	159.507	66.753	27.861
Sul	635.767	245.024	188.689	202.054	110.420	68.898	29.320	12.202
Centro-Oeste	281.615	113.431	89.151	79.033	46.590	29.547	12.376	4.667

Fonte: MEC/Inep/Deed.

**TABELA 5 - Afastados por Abandono no Ensino Médio, por Série – 1996**

Unidade da Federação	Afastados por Abandono, por Série				
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Brasil	858.778	512.342	239.558	94.709	12.169
Norte	73.632	47.130	18.318	7.910	274
Nordeste	212.431	126.625	59.874	23.568	2.364
Sudeste	372.050	219.165	108.034	40.682	4.169
Sul	127.241	73.523	33.801	14.947	4.970
Centro-Oeste	73.424	45.899	19.531	7.602	392

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Sinopse 1997/Movimento e Rendimento Escolar

**TABELA 6 – Concluintes no Ensino Médio, por Dependência Administrativa e Localização – 1996**

Unidade da Federação	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	1.163.788	21.019	769.489	64.566	308.714
Norte	68.452	1.895	56.038	564	9.955

Continua

Nordeste	245.044	6.750	128.559	32.997	76.738
Sudeste	603.411	7.064	410.197	28.209	157.941
Sul	171.057	3.766	119.685	1.339	46.267
Centro-Oeste	75.824	1.544	55.010	1.457	17.813

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Sinopse 1997/Movimento e Rendimento Escolar  
Conclusão

### ***O ensino médio contemporâneo – censo escolar 2006 e 2007***

No período 2007-2008, o IBGE<sup>21</sup> estimou uma população de jovens entre 15 a 24 anos de 34.107.000 residentes, correspondendo a 17,96% da população geral, estimada em 189.820.000 habitantes, um pouco abaixo da representação juvenil de 1996, embora contando com 3.018.516 jovens a mais que o registrado em 1996.

### **TABELA 7 – População Jovem Agrupada por Faixa Etária, 2007**

Unidade da Federação	Grupos de Idade				
	Total	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos
Brasil	50.265.000	10.262.000	6.963.000	16.882.000	16.158.000

Fonte: IBGE/PNAD/Indicadores Sociais 2008

Onze anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Censo da Educação Básica de 2007 registrou 8.264.816 matrículas no ensino médio regular (tabela 8), correspondendo a um crescimento de 44% das vagas oferecidas no ano de 1996. Deste total, 3.643.528 alunos/as (44,08%) estavam em idade acima da considerada ideal para essa etapa escolar, representando quase à metade das matrículas ocupadas, mas já mostrando mudança no rumo da histórica defasagem idade-série observada na década anterior.

O censo escolar de 2007 registrou diminuição de 7,76% em relação as 8.906.820 matrículas do ano de 2006, aproximando-se das matrículas oferecidas no ano 2000 (tabela 9). Embora em decréscimo, houve um maciço crescimento da matrícula no ensino médio entre os anos de 1996 a 2007.

<sup>21</sup> Os dados sobre o ano de 2007 foram extraídos do documento Síntese de Indicadores 2008 – PNAD/IBGE, posto que este documento utilizou dados do período 2007-2008, enquanto que a Síntese de Indicadores 2007 trabalhou com dados de 2006. Ambos os documentos estão disponíveis no portal [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

O ano de 2007 apontou melhoria da defasagem idade-série, posto que quase 54,91% das matrículas foram de alunos/as entre 15 e 17 anos, ou seja, situação oposta a de 1996, que registrou 54,26 matrículas de alunos/as acima de 17 anos. Essa correção repercutiu no percentual de jovens atendidos nessa etapa escolar. Se em 1996, 18,26% da população entre 15-24 anos era atendida no ensino médio, em 2007 já era quase 22%.

**TABELA 8 - Número de Alunos do Ensino Médio por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica – 2007**

Região	Total	0 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	Mais de 29 anos
<b>Brasil</b>	8.264.816	82.266	4.539.022	1.958.859	1.079.570	276.492	328.607
<b>Norte</b>	706.654	8.230	279.675	184.756	148.709	42.581	42.703
<b>Nordeste</b>	2.486.394	32.657	965.387	648.974	532.683	143.821	162.872
<b>Sudeste</b>	3.329.543	10.662	2.161.336	766.685	250.634	56.758	83.468
<b>Sul</b>	1.139.259	20.021	782.164	218.913	80.314	17.353	20.494
<b>Centro-Oeste</b>	602.966	10.696	350.460	139.531	67.230	15.979	19.070

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar da Educação Básica 2007

É relevante apresentar uma síntese da evolução da oferta de vagas no ensino médio ao longo desses anos, de modo a observar de imediato os altos e baixos ocorridos nos dados de matrícula do período 1996 a 2007 (tabela 9).

Considerando que o grupo populacional entre 15 e 24 anos continua crescendo no país, que a política de correção de fluxo implementada no ensino fundamental já apresenta resultados e que a possibilidade de universalização no atendimento dessa etapa escolar se encontra longe de se tornar realidade, haja vista que a taxa bruta do atendimento dessa faixa etária encontra-se em torno de 22%, não se compreende a diminuição da matrícula a partir de 2005, principalmente pelo fato de que, agora, a possibilidade de formação de nível médio se dá tanto pela conclusão do ensino médio regular quanto pela via do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, cuja matrícula é computada unificada aos dados do ensino médio regular.

**TABELA 9 - Síntese da Oferta de Matrícula no Ensino Médio Regular**

<i>Ano</i>	<b>Brasil</b>
1996	5.739.077
1997	6.405.057
1998	6.968.531
1999	7.769.199
2000	8.192.948
2001	8.398.008
2002	8.710.584
2003	9.072.942
2004	9.169.357
2005	9.031.302
2006	8.906.820
2007	8.264.816

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar da Educação Básica/Sinopse Estatística

### **3.2. O Ensino Médio Desejado no Discurso Normativo**

O documento que instituiu em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (SEMTEC, 2002, p. 64) previu a heterogeneidade do atendimento juvenil quando analisou as causas do crescimento na procura por matrículas nessa etapa escolar: “estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto social e economicamente”.

Para esta heterogeneidade, o mesmo documento definiu pressupostos filosófico-educacionais que “deveriam ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade**<sup>22</sup>” (Parecer CNE/CEB 15/98, p.21).

A estética da sensibilidade facilitaria o reconhecimento e a valorização da diversidade; a política da igualdade reconheceria os direitos humanos e incentivaria o combate a todas as formas de preconceito e discriminação; e a ética da identidade reconheceria o eu e o outro tendo como fim mais importante a autonomia.

<sup>22</sup> Negrito original.

Conceber um ensino médio planejado para objetivos concretos e não para objetivos futuros, organizar o currículo respeitando a diversidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, manter uma unidade entre as expectativas desses sujeitos é desafio que pode estar longe de ser alcançado pelas políticas públicas educacionais até então implementadas nacionalmente. Um indício dessa dificuldade é o baixo desempenho escolar que vem se perpetuando em todo o país já faz algum tempo. Um controle de dez anos apresentado pelas tabelas 10 e 11 mostra o percurso negativo dos resultados de desempenho de alunos da 3ª série do ensino médio (INEP, 2007, pp 7 e 8 )

Para chegar ao resultado dessas tabelas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC utilizou dados histórico-comparados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Segundo o próprio Instituto, essa avaliação coleta, a cada dois anos, informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos de escolas públicas e particulares que frequentam as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, “apontando o que sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas” (ibidem, p.3).

Os dados, obtidos com a aplicação de provas padronizadas e de questionários à comunidade escolar (alunos, docentes e gestores), possibilitam o acompanhamento da evolução do desempenho e o controle de diversos fatores associados à qualidade e à efetividade da educação escolar. O INEP afirma (p. 4) que os itens comuns aplicados nas avaliações realizadas dão “confiabilidade na comparação dos resultados ao longo dos anos”.

Pelos resultados da avaliação aplicada em 2003,<sup>23</sup> o INEP/MEC constatou que 42% dos alunos da 3ª série do ensino médio encontram-se no estágio crítico<sup>24</sup> quando o assunto é leitura. Eles lêem apenas textos narrativos e informativos simples e enfrentam dificuldades diante de questões que exigem interpretação de gêneros literários variados. Dos alunos da 3ª série do ensino médio, 74% dominam habilidades em leitura compatíveis com o que deveria ser ensinado entre a 4ª e 7ª séries e 21% adquiriram competências que deveriam ter sido desenvolvidas na 8ª série. Apenas 5% estão no patamar adequado.

---

<sup>23</sup> O INEP/MEC ainda não disponibilizou informações analíticas sobre o resultado do SAEB aplicado em 2005.

<sup>24</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB aplicado pelo MEC utiliza os termos muito crítico, crítico, intermediário e adequado como estágios de construção de competência, identificando-os como níveis de aprendizagem.

A constatação acima, extraída do quarto número da Revista do Ensino Médio (MEC, 2004), deixa indícios de que talvez o empenho dos poderes públicos não se aproxime daquilo que o MEC deseja para a educação média da população jovem brasileira<sup>25</sup> - o ensino médio é percebido como um momento de confronto do mundo do sujeito (constituído por necessidades, interesses, curiosidades e saberes tácitos) com saberes sistematizados (ciência, tecnologia e cultura), capaz de produzir aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas se o conhecimento for produzido em um processo sócio-histórico do sujeito, que abranja todas as dimensões da vida para possibilitar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

**TABELA 10 - Médias de Proficiência em Língua Portuguesa**

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Diferença Significativa
3ª Série do E.M. Brasil	290,0 (1,9)	283,9 (2,1)	266,6 (1,5)	262,3 (1,4)	266,7 (1,3)	257,6 (1,6)	-9,1

Fonte: INEP/MEC

**TABELA 11 - Médias de Proficiência em Matemática**

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Diferença Significativa
3ª Série do E.M. Brasil	281,9 (2,6)	288,7 (3,0)	280,3 (1,7)	276,7 (1,3)	278,7 (1,4)	271,3 (1,8)	-7,4

Fonte: INEP/MEC

Comparando as tabelas de proficiência com os dados referentes ao aumento de matrícula durante o período (tabela 9), constata-se um isolamento entre oferta e nível de desempenho. O único ano em que se percebe uma sintonia entre crescimento de matrícula e média de desempenho foi no ano de 1997, depois disso, o desempenho na aprendizagem dos/das estudantes realizou uma curva decrescente

Apoiando-se em Gramsci<sup>26</sup> de que as previsões não devem ter caráter determinista, a não ser que estas estejam articuladas a um projeto de transformação e

<sup>25</sup> Interpretação extraída do texto Uma Concepção para o Ensino Médio disseminado no portal [mec.gov.br/educação\\_básica/seb/ensino\\_médio](http://mec.gov.br/educação_básica/seb/ensino_médio). Acessado em: 28 jun. 2006

<sup>26</sup> Nosella (2004) faz uma síntese sobre o conceito de determinismo elaborado por Gramsci: "O determinismo histórico-científico é caracterizado por uma política à base de planos e previsões mecânicas e dogmáticas que prevê o futuro a partir de um pobre etapismo histórico, (...) não admite a possibilidade de errar; não se considera um momento de um processo e sim o começo absoluto da história". Fonte: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=6>. Acessado em 23 de julho de 2007.

uma vontade política que lhe corresponda, julga-se precipitado estabelecer algum comentário sobre perspectivas que ainda não estão solidamente registradas. Contudo, são fortes os indícios de que o desafio de manter a relação entre ensino médio, juventude(s) e alto desempenho escolar se coloca hoje muito mais complexo de se gerenciar e operacionalizar, posto a pesada carga de falência histórica desencadeada pelas experiências passadas, atingindo resultados insatisfatórios nos índices de aprendizagem escolar.

## 4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

O desenvolvimento desta pesquisa exige uma metodologia que possibilite a articulação entre os campos de estudo da educação, da sociologia e da ciência política. Ainda que pareça óbvia a relação entre educação, política e sociedade, cada uma das ciências as quais esses termos se inserem têm se utilizado de métodos de pesquisa que conseguem esgotar-se em si mesmos. Escolher entre um ou outro poderia resultar em isolamentos que dificultariam o encontro de respostas conectadas. Deste modo, optou-se por uma abordagem trans(ou multi)disciplinar inserida na teoria crítica, por considerar que as ciências envolvidas mais explicitamente com o tema investigado, quando comprometidas com os sujeitos como produtores e transformadores de sua história, facilitariam a almejada mudança social referida na introdução deste trabalho.

Sujeito produtor e (trans)formador de sua história remete à reflexão sobre as relações entre o sujeito e o outro, que pode ser representado individualmente ou por um sistema social. Considerando a reciprocidade existente entre essas relações, buscou-se como objeto de análise para se chegar às respostas desejadas um elemento que é base para o estabelecimento desse tipo de prática social: a linguagem.

Ao citar alguns lingüistas críticos, Magalhães (2004) destaca que a linguagem integra-se ao processo social e que a análise do discurso textualmente orientada é uma relevante contribuição da linguística para o estudo dessas práticas.

No âmbito desta pesquisa, a linguagem observada constitui o discurso documentado pelas normas que organizam o ensino médio nacional, cuja análise da relação dessas normas com a temática sobre juventude(s) foi desenvolvida pelo método da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, concebida para auxiliar a Teoria Social do Discurso fundamentada por Norman Fairclough (2001).

### 4.1. Análise de Discurso Crítica

A análise do discurso desenvolvida por estudiosos britânicos, tendo Norman Fairclough como seu maior expoente, fundamentou-se na linguística crítica, cujo adjetivo “crítica” apropriou-se da teoria social da Escola de Frankfurt<sup>27</sup>, que defendia uma postura indagadora e consciente dos fenômenos sociais.

---

<sup>27</sup> Para saber mais, sugere-se a leitura de Freitag (1994)

Segundo um breve histórico narrado pelo próprio Fairclough (2001, p.46), a linguística crítica surgiu na Universidade de East Anglia na década de 1970 por Roger Fowler, Robert Hodge, Gunther Kress e Tony Trew, na tentativa de conciliar um método de análise linguística do texto “com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos”. Para esses estudiosos, a língua é dinâmica, carregada de sentidos e de significados e varia de acordo com as circunstâncias sociais em que ela ocorre, seu uso é derivado das relações de poder que se dão na sociedade.

Em uma perspectiva histórica da ADC, Gouveia (2002) destacou a afirmativa de Fowler e Kress sobre a relação inseparável entre significado linguístico e ideologia e de como esta relação dependia da estrutura social, apontando a relevância da análise linguística como um poderoso instrumento para o estudo dos processos ideológicos que medeiam as relações de poder e de controle.

Tal pensamento assemelhava-se com a teoria da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Michael Halliday, que defendia o caráter semântico e funcional da linguagem. Percebendo a linguagem como um sistema de significados e que durante o uso assumia funções diferentes, de acordo com a opção (ou possibilidades) do falante. Conforme o relato de Gouveia (ibidem), Halliday investigou esse processo e tipificou essas funções em três dimensões: a ideacional, a interpessoal e a textual.

A função ideacional é um modo de representar ou refletir a realidade na língua: “os enunciados remetem a eventos, ações, estados e a outros processos da atividade humana através de relação simbólica” (RESENDE E RAMALHO, 2006, p.57). A função interpessoal expressa as relações tanto individuais quanto sociais; é a língua como (inter)ação. A função textual refere-se à relevância dada aos significados linguísticos (semântica), ao modo de produção do discurso (estrutura) e à sua organização (gramática).

Posteriormente, Fairclough reconfigurou as funções da linguagem propostas por Halliday, na intenção de enfatizar o significado da identidade na construção do discurso. Para ele, a função interpessoal distinguia de tal modo as relações sociais entre os participantes do discurso que minimizava a força da identidade de cada um desses na realização discursiva. Também a função textual foi incorporada à função ideacional, dada à estreita relação entre texto e representação da atividade humana.

Com esta reconfiguração, Fairclough objetivou articular as funções originais com os conceitos de gênero, discurso e estilo, construindo três significados discursivos para o suporte analítico: acional, representacional e identificacional.

Resende e Ramalho (ibidem, p.56) explicam que a LSF ampara a Análise de Discurso Crítica porque estuda a linguagem como um sistema aberto. Ao mesmo tempo em que reproduz o meio social, também é capaz de inová-lo, “o que lhe provê sua capacidade teoricamente ilimitada de construir significados”.

Entretanto, Norman Fairclough concluiu que a linguística crítica não era suficiente para oferecer um suporte metodológico que propiciasse uma análise de discurso crítica que fosse tanto social quanto linguisticamente orientada.

Nos anos de 1970, as duas principais correntes linguísticas que centravam suas teorias na linguagem como prática social enfatizavam em seu método de estudo ou a abordagem linguística (linha britânica) ou o aspecto sociológico da linguagem (linha francesa). Como ponto de encontro, ambas abordavam os conceitos de poder e ideologia de uma tradição sociológico-marxista.

Ainda assim, Fairclough (ibidem, p.20) percebia um desequilíbrio metodológico para aquilo que ele se dispunha a investigar – a possibilidade de uma mudança social pelo/no discurso. Para ele, a corrente britânica valeu-se pouco do campo teórico das ciências sociais e os conceitos de ideologia e poder não foram bem discutidos ou explicitados, enquanto a corrente francesa, ao se apropriar do conceito de ideologia de Louis Althusser, exagerou “no papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes”.

Fairclough pondera que ambas as alternativas analíticas não são suficientes para seus estudos por se basearem em uma visão estática das relações de poder, sem investigar a linguagem como processo dinâmico capaz de não apenas constituir ou manter, mas também de transformar os atores sociais.

Embora percebendo limitações nas abordagens dessas duas alternativas, Fairclough apropria-se de seus pontos positivos e conjuga a linguística crítica com a teoria social, encontrando referências conceituais na compreensão de Michael Foucault sobre a relação entre discurso e poder, construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social.

Vários dos conceitos presentes na teoria social de Foucault sobre linguagem e discurso são fundamentais para a teorização da ADC no que se refere à abordagem da análise social, mas seus detalhamentos não é objetivo deste trabalho, valendo apenas destacar alguns pontos.

O autor indica que há duas afirmações importantes na interpretação de Foucault sobre discurso que são particularmente importantes para a ADC: “o discurso constitui o

social, como também os objetos e os sujeitos sociais”; “qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa”.

O empréstimo desses conceitos não é integral, posto que Fairclough reconhece que Foucault negligenciava a análise textual em sua análise de discurso e tomava o discurso apenas como constitutivo do social. Também é fato a rejeição do analista francês à validação do conceito de ideologia (GOUVEIA, 2002), elemento central nas perspectivas críticas de análise. Sobre o assunto, Fairclough pondera (2001, p.83):

As fraquezas relevantes no trabalho de Foucault têm a ver com as concepções de poder e resistência, e com as questões de luta e mudança. Foucault é acusado de exagerar a extensão na qual a maioria das pessoas é manipulada pelo poder; ele é acusado de não dar bastante peso à contestação das práticas, às lutas das forças sociais entre si (...) às possibilidades de propiciar a mudança nas relações de poder mediante a luta.

O analista britânico defende que as análises da prática real e do texto real, ausentes nos estudos foucaultianos, é condição para corrigir os exageros do analista francês sobre os efeitos constitutivos do discurso, possibilitando a apropriação de seu trabalho naquilo que se adequava à ADC.

É sobre um conjunto de sínteses teóricas que a ADC vai tomando forma e ocupando seu espaço com seu próprio referencial, sendo capaz mesmo de conceber um método específico para estudar o papel da linguagem não apenas como reprodutora de práticas sociais e ideologias, mas também como transformadora social.

A incorporação de outras ciências na fundamentação da ADC dá-lhe um caráter multidisciplinar e a possibilidade de transpor o recorte científico da linguística, comumente vista como apoio para outras disciplinas. Torna-a também transdisciplinar, inserindo-a nas ciências sociais por contribuir com reflexões sobre as relações entre linguagem e sociedade.

## **4.2. Discurso, Poder e Mudança Social na ADC**

A contradição do papel da linguagem estabelece uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Em um embate permanente entre linguagem e sociedade, Fairclough percebe o discurso como uma prática social política e ideologicamente influenciada: é político porque estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que se dão tais relações; é ideológico porque constitui,

naturaliza e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

O autor distingue três efeitos construtivos do discurso na estrutura social: contribui para a construção das identidades sociais e posições de sujeito; contribui para construir as relações entre as pessoas e, por fim, para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Tais efeitos correspondem as três funções da linguagem e as dimensões de sentidos coexistentes em todo o discurso: a identitária, a relacional e a ideacional (FAIRCLOUGH, 2001) ou aos significados acional, representacional e identificacional (FAIRCLOUGH, 2003, apud RESENDE e RAMALHO, 2006). Por uma questão de opção, ao longo deste texto será utilizada a nomenclatura criada em 2001.

Se o discurso como prática social é capaz de identificar/diferenciar os sujeitos ou as posições por eles ocupadas na sociedade; de estabelecer/intermediar relações interpessoais e de construir/manter sentidos de mundo, ele tanto tem poder de influir como de ser influenciado política e ideologicamente.

Por ideologia o autor entende que são significações/construções da realidade embutidas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e “contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p.117), tornando-se eficazes quando se transformam em senso comum, ou seja, quando são naturalizadas e automatizadas.

A prática política seria o próprio exercício do poder e da luta pelo poder. Quando o discurso tem o poder de manter seu sentido ideológico, Fairclough o considera um discurso hegemônico. Para isto, extrai esse conceito dos estudos de Gramsci sobre o capitalismo ocidental e a estratégia revolucionária na Europa Central.

O autor apóia-se no discurso de Gramsci por concordar que a hegemonia se sustenta em domínios instáveis, que exigem constantes lutas e concessões para se manter como tal. Também, para o autor, a concepção gramsciana de sujeito composto favorece a transformação discursiva e a mudança da posição dos sujeitos nos discursos hegemônicos, possibilitando, assim, uma mudança social.

### **4.3. Enquadramento Metodológico**

Para o desenvolvimento de um método coerente com os referenciais defendidos, Fairclough concebeu um quadro teórico composto de três dimensões de análise de discurso, focalizando os eventos discursivos tanto no aspecto textual, como no da prática discursiva e da prática social, combinando aspectos dos estudos lingüísticos e sociais.

O enquadre metodológico e suas justificativas teóricas, tal como apresentados a seguir, encontram-se na obra *Discurso e Mudança Social*, publicada originalmente em 1992 e traduzido para o Brasil, em 2001, pela professora Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília.<sup>28</sup>

A organização dessas dimensões em um único método é uma tentativa do autor de reunir três tradições analíticas do discurso: a da análise do texto, de caráter eminentemente linguístico; a da tradição macrosociológica para o estudo da prática social relacionada às estruturas sociais; e a da microsociológica, que focaliza a análise nos processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto. Esta última dimensão é mediadora entre a análise do discurso textual e a da prática social, pois sua natureza variável depende dos fatores sociais envolvidos no discurso.

#### **4.3.1. A concepção tridimensional do discurso**

A abordagem crítica da análise de discurso defende que os significantes e significados linguísticos são socialmente motivados, rejeitando, portanto, o conceito estruturalista de Saussure sobre a arbitrariedade do signo.<sup>29</sup>

De um modo geral, os textos são ambivalentes e abertos a variadas interpretações e seus intérpretes fazem opções por um sentido que lhes é próprio, reduzindo esta ambivalência. Isto mostra como os sentidos de ver e interpretar o mundo são centrais na ADC, estando diretamente relacionados às funções ideacional e identitária da linguagem. A opção pelo uso de um determinado sentido para o texto também traz conseqüências para a função relacional.

#### ***Análise textual***

Tecnicamente, esta dimensão analítica é dividida por quatro categorias de análise: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Ao se analisar a categoria vocabulário, deve-se atentar para além dos significados prescritos nos dicionários, pois mesmo estes registros competem entre si em diferentes domínios sociais (institucionalmente, em nível regional, no que se refere a valores e práticas, etc.).

---

<sup>28</sup> Daqui em diante, todas as citações empregadas encontram-se na publicação traduzida.

<sup>29</sup> Orientações mais precisas podem ser encontradas em Carvalho (2003).

Fairclough explica que um vocábulo deve ser analisado sob o foco da lexicalização, do significado do *wording*, que em português assemelha-se ao significado de neologismo,<sup>30</sup> ou criação de novas palavras.

Em um discurso, é comum encontrar palavras criadas pelo próprio produtor para dar um sentido particular àquilo que ele (produtor) deseja. Tais palavras novas, ou mesmo outras já convencionadas, podem estar carregadas de diferentes sentidos (significados).

O autor explica que o processo de lexicalização/significação do mundo se dá de modo diferente segundo diferentes épocas e grupos sociais. Um vocábulo pode até mesmo ser relexicalizado. Em uma mesma época, mas em contextos diferentes, um vocábulo pode ter sentidos sinônimos ou antagônicos, como é o caso do exemplo utilizado por Fairclough para os termos terroristas e lutadores pela liberdade. A opção pelo sentido de um dos termos depende da posição política e ideológica assumida pelo discursista.

Este exemplo ilustra a justificativa de Fairclough sobre como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas sociais mais amplas, sugerindo que em certos domínios da linguagem as relações entre palavras e sentidos são formas de hegemonia.

Para os analistas críticos do discurso, no âmbito da categoria gramatical a unidade principal é a oração simples que, ao ser combinada, forma orações mais complexas. Uma única oração traz em si as funções ideacional, interpessoal e textual propostas na LSF, portanto, toda oração é multifuncional.

As opções particulares sobre o modelo e a estrutura gramatical utilizados em um texto também dão pistas da presença de posições ideológicas sobre o modo de constituir, representar e manter uma visão de mundo, ou ainda, de transformar uma visão de mundo pré-estabelecida.

A categoria analítica da coesão refere-se a como as orações formam uma cadeia coerente entre si segundo os conectivos selecionados: preposições, conjunções, artigos, e outros. Fairclough destaca que essa categoria remete à teoria de Foucault sobre os diferentes esquemas retóricos usados para combinar grupos de enunciados, explicando que tais esquemas, como por exemplo, a estrutura argumentativa dos textos, variam entre diferentes discursos.

---

<sup>30</sup> Explicação fornecida pela tradutora da obra em referência.

A categoria da estrutura textual é o modo como o texto é planejado, ou seja, é a própria arquitetura textual. O interesse está na seleção pela ordem e o modo de como os assuntos são combinados para constituir um determinado tipo de texto.

Ao utilizar o exemplo da estruturação de uma reportagem policial, o autor destaca que esse tipo de texto comumente se expressa em uma linguagem específica, já convencionalizada. Essas convenções de estruturação facilitam perceber os sistemas de conhecimento, crença, relações e identidades sociais embutidos no texto.

### ***Análise da prática discursiva***

Esta dimensão de análise se interessa pela relação sociocognitiva estabelecida pelos participantes do discurso e de como isso implica no processo de produção, distribuição e consumo textual.

Além dos produtores discursivos, existem os leitores múltiplos: os receptores são os leitores oficiais, aqueles a quem o texto se dirige diretamente; os ouvintes são incluídos entre os leitores, mas o texto não está diretamente dirigido a eles; e os destinatários são os consumidores, porém não se confundem com os leitores a quem o texto se dirige diretamente.

Da produção até chegar ao consumo (interpretação), o texto é socialmente restringido, seja pelas estruturas sociais normatizadas ou convencionalizadas, seja também pela ordem de discurso que influenciam na posição dos participantes.

Comumente o processo discursivo procede de modo inconsciente e automático, tornando-o eficaz para a determinação ideológica. Isso acontece quando os intérpretes tomam suas posições (ordem de discurso) e automaticamente fazem suas conexões discursivas, sendo assujeitados pelo texto.

Naquilo que propõe Fairclough (2001) para a ADC, o domínio ideológico-discursivo é central no processo analítico, pois na relação do processo de produção, distribuição e consumo existe a possibilidade de tensão entre produtor e intérprete, podendo haver resistência aos posicionamentos estabelecidos nos textos.

Um foco extremamente importante para auxiliar na investigação e na análise dos elementos ideológicos presentes na prática discursiva é a questão da intertextualidade.

Tomando os estudos de Kristeva, Bakhtin e Foucault (1986, 1986 e 1972), Fairclough explica que um texto se apropria e se constrói de textos do passado (2001, p.114):

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.

O autor divide o modo de abordagem intertextual em duas perspectivas, a intertextualidade manifesta e a interdiscursividade: a primeira explicita outros textos, enquanto a segunda, também chamada de intertextualidade constitutiva, remete às convenções de produção textual.

Ainda que este assunto seja relevante para o método de abordagem analítica da ADC, sua compreensão pode ser complexa, principalmente para aqueles sem uma formação linguística. Propõe-se a apresentação dos principais conceitos e fundamentos deste referencial teórico-metodológico sem aprofundar-se em explicações mais específicas do campo linguístico. O breve exemplo a seguir é uma tentativa de melhor compreender o que se pode perceber ao analisar a prática discursiva sob o foco da intertextualidade. Para os educadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996, pode ser considerada um texto original, pois, ainda vigente, antecede a um conjunto de normas que vieram para regulamentá-la, complementá-la, alterá-la ou revogá-la parcialmente.

Mesmo a considerando original, essa Lei também guarda em si uma história vivida por discursos normativos anteriores, cujas vozes podem ter sido inseridas de modo harmônico, em um consenso entre seus legisladores, ou de modo automático, reproduzindo vozes hegemônicas, ou mesmo de modo conflituoso, necessitando de lutas e negociações para afirmar algumas vozes no texto normativo.

De acordo com as reflexões de Fairclough, pode-se considerar que o processo de produção do discurso da LDB estabelece uma relação entre hegemonia e intertextualidade manifesta. Neste caso, o texto da LDB abriu a possibilidade de um texto reconstruir outro texto, quebrando convenções existentes e gerando novos textos. Embora consciente da limitação do espaço de inovação textual, dada as relações de poder existentes na sociedade, tal relação é produtiva porque permite uma luta contra-hegemônica na esfera do discurso.

Fairclough aborda o conceito de interdiscursividade para mostrar que até mesmo a seleção por um tipo de discurso e o estilo utilizado podem estar imbuídos de poder. Como dito no início desta reflexão, comumente a produção dos discursos estão convencionadas socialmente.

Por exemplo, no caso de uma legislação, tradicionalmente se espera que o gênero normativo que lhe constitui seja produzido em um estilo formal de texto. Talvez se

a LDB tivesse sido elaborada em um estilo poético ou conversacional, provavelmente causaria dúvidas na sociedade quanto à seriedade de seu conteúdo, construindo em torno de si uma idéia de discurso frágil e pouco impositivo face ao modo inusitado de sua construção textual.

O texto da LDB mantém uma tradição social de ter sido produzido em gênero normativo e com estilo formal e impositivo, em que se percebe de imediato uma assimetria entre os participantes do discurso, causando um efeito fortemente ideológico e hegemônico.

No campo da intertextualidade manifesta, os textos normativos que lhe deram sequência podem representar uma posição de resistência, causando um efeito de contra-ideologia ou podem ter sido publicados para reforçar seus preceitos. Percebe-se em alguns trechos discursivos que as novas normas romperam a convenção discursiva mantida na LDB (interdiscursividade), estruturando o texto em um estilo mais informal.

Por fim, é necessária a compreensão de que a abordagem analítica da prática discursiva sob as duas perspectivas é central para a missão da ADC – a busca por elementos que possibilitem uma mudança social no/pelo discurso.

### ***Análise da prática social***

Esta terceira dimensão analítica se propõe a investigar criticamente o discurso no âmbito de sua prática na sociedade.

Fairclough (op.cit.) é enfático ao defender a relação dialética entre discurso e estrutura social. Reciprocamente, ambos constituem e são constituídos entre si.

Propondo a possibilidade de mudança social no/pelo discurso, o autor se ampara na perspectiva da linguagem ser competente para transformar os discursos ideologicamente posicionados e hegemônicos que, de algum modo, são responsáveis pela dominação de grupos sociais em toda a sociedade.

A fundamentação teórica dessa dimensão analítica corresponde ao trecho contido nesta pesquisa que trata do item *discurso, poder e mudança social na ADC*.

De modo resumido, os conceitos de ideologia e hegemonia, tal como tratados ao longo deste texto, fornecem um modo de análise sob o foco das relações de poder na prática social a que o discurso pertence, isto é, se e como essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as dominações sociais existentes.

#### **4.4. Organizando Tecnicamente o Método**

Recapitulando, as dimensões analíticas ora apresentadas se desdobram em técnicas que objetivam abarcar as três funções da linguagem anteriormente mencionadas: a ideacional, a identitária e a relacional.

Fairclough explica que se a linguagem é composta de três funções, todo discurso é multifuncional e quem pretende estudar as dimensões discursivas da mudança social deve sempre se reportar a essas funções durante o processo analítico dos discursos selecionados.

Os discursos devem ser analisados de modo progressivo a partir das três dimensões, que são sobrepostas e não podem ser isoladas em razão da multifuncionalidade da linguagem, havendo momentos em que a descrição analítica integra todas as dimensões.

Para garantir um detalhamento analítico que mantivesse tanto a abordagem linguística quanto a teórico-social, o autor organizou tecnicamente cada uma das dimensões em categorias específicas de análise.

Na prática de análise, a dimensão textual está dividida nas seguintes categorias de investigação: o da própria estrutura textual, que se subdivide em tópicos analíticos referentes à organização e coesão textual, e à construção das identidades particulares e sociais.

A dimensão da prática discursiva organiza-se pelas categorias da produção, distribuição e consumo textual, além das condições em que esta prática se constrói. Estas categorias mantêm uma estreita relação com a dimensão da prática social, posto que a seleção pelo tipo de discurso utilizado é condicionada socialmente.

Por fim, a análise da prática social divide-se em categorias que investigam o discurso sob o foco da matriz social a que pertence, da ordem do discurso e dos efeitos políticos e ideológicos desse discurso.

#### **4.5. Um Desejo de Mudança Social**

Ao defender o potencial da ADC como campo analítico-crítico de uma sociedade em constante embate ideológico, Fairclough, coerente com as proposituras teóricas que fundamentam essa vertente linguística, assume uma posição não neutra e se integra aos idealistas que buscam uma transformação social pela ruptura de discursos excludentes de qualquer espécie.

No contexto da pós-modernidade, o autor finaliza suas reflexões apresentando mais possibilidades de resistência a discursos hegemônicos com uma explanação sobre algumas tendências de mudança discursiva que vêm ganhando força em âmbito mundial, embora em amplitude desigual: a democratização, a comodificação e a tecnologização do discurso.

Por democratização do discurso, o autor a compreende como a retirada do prestígio linguístico, fato que causa desequilíbrios e assimetrias entre os discursistas. O acesso a tipos de discursos de prestígio poderia reverter a posição de sujeitos que, por um discurso dominante, tradicionalmente ocuparam espaços socialmente limitados.

Outro tipo de discurso democratizante é a eliminação de marcadores de hierarquia, que o autor exemplifica por pronomes de tratamento e o uso do modo verbal imperativo. A eliminação desses marcadores abriria espaço para a informalidade discursiva. Seu oposto, o discurso formal, mostra mais nitidamente assimetrias de poder e *status*.

A comodificação pode ser compreendida como o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais recebem discursos mercantilizados. Neste ponto, o autor faz uma crítica ao discurso publicitário e seu poder de influenciar os sentidos, construindo identidades quase sempre irreais.

Fairclough (2001, p. 264) selecionou como exemplos de tecnologização discursiva os instrumentos da entrevista, ensino, aconselhamento e publicidade, posto seu reconhecimento quase universal como recursos que “podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos”.

Por fim, ao destacar essas três tendências de mudança discursiva, Fairclough quis identificá-las como estratégicas para uma mudança da ordem de discurso, dada “a facilidade com que elas aparentam transcender as fronteiras entre as instituições e entre os domínios”.

## **5. O DISCURSO SOBRE ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NA LEI DE DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Os dois discursos selecionados para análise são considerados nesta pesquisa como gêneros<sup>31</sup> normativos e têm a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como elo principal da cadeia textual, complementada pelo Parecer CNE/CEB 15/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os textos selecionados apontaram para a abordagem de temas que apresentaram idéias conflitantes. Em muitos trechos analisados observou-se uma tendência a discursos dicotômicos: ora se releva a estruturação de um discurso não-dito, carregado de múltiplos significados e, portanto, aberto a diferentes interpretações que, à primeira vista, estimulam o consenso entre posicionamentos político-educacionais divergentes; ora percebe-se a manutenção da visão de educação e sociedade concebida por discursos normativos anteriores, fechados à inserção de discursos historicamente dominados.

De um modo geral, a análise crítica do discurso sobre ensino médio e juventude nas normas educacionais selecionadas permitiu perceber com mais relevância: ausência de referência expressa sobre os beneficiários diretos do ensino médio – os/as jovens brasileiros/as; referência genérica sobre esses beneficiários, com tendência ao uso dos termos aluno, estudante ou cidadão como sinônimos, desconsiderando o significado do ser aluno-jovem defendido em amplos discursos acadêmicos; predominância de um discurso voltado para a organização dessa etapa escolar para jovens de baixa renda e em defasagem escolar.

Entretanto, os discursos em recorte possibilitaram variadas informações sobre a relação ensino médio-juventude, disponibilizadas com mais precisão nas análises seguintes.

### **5.1. Reformulando Parcialmente o Discurso**

Para esta pesquisa, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996, ora denominada apenas LDB, é considerado o discurso principal, que deu origem à organização do discurso reservado às

---

<sup>31</sup> Segundo Bakhtin (1979), gêneros são padrões comunicativos que, socialmente utilizados, funcionam como uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambos estabelecem uma relação entre ensino médio e juventude.

Analisar criticamente o discurso sobre o ensino médio nesse marco normativo exige, inicialmente, a identificação dos aspectos sociopolíticos constituidores das normas e princípios adotados, que podem, de algum modo, ter repercutido também na própria arquitetura textual, dividida em nove títulos, cinco capítulos e cinco seções.

Esta análise não se limita à leitura reflexiva da seção IV, espaço textual específico do ensino médio, posto que, de modo geral, a concepção formativa, a organização curricular e os princípios filosófico-educacionais destinados a essa etapa escolar encontram-se relacionados explicitamente a outros níveis e modalidades educativas.

Deste modo, considera-se pertinente uma reflexão ampliada do texto normativo, na intenção de extrair informações condizentes com o objetivo geral desta pesquisa: investigar o discurso sobre juventude presente nos documentos oficiais que organizam o ensino médio nacional entre o período de 1996 a 2006

### **Contexto Normativo**

A promulgação da LDB se deu em um contexto de fortalecimento dos ideais de democracia, com a conquista de algumas reivindicações sociais lideradas por movimentos sociais organizados,<sup>32</sup> e de reformas gerais iniciadas nos fins de 1980, fortalecidas durante toda a década de 1990 sob os governos presidenciais de Fernando Collor, de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, cujos mandatos ficaram marcados por mudanças<sup>33</sup> ocorridas na ordem tributária, econômica, política, educacional e social.

No discurso definido por alguns autores como neoliberal<sup>34</sup> e que marcou os três governos, a instituição das reformas traria o desenvolvimento, a justiça, a equidade e a democracia de modo harmônico e consensual. Silva Junior (2002, p. 205) elabora uma crítica à percepção oficial da necessidade dessas mudanças: “bastaria o governo

---

<sup>32</sup> Algumas conquistas que representaram avanços sociais e/ou do processo democrático brasileiro durante os anos finais de 1980 e primeiros anos de 1990: plebiscito, eleição direta para presidente e posterior *impeachment* presidencial, criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, enfraquecimento das forças armadas na gestão nacional, com a extinção dos ministérios militares e a criação do Ministério da Defesa, órgão chefiado por um civil para gerenciar os três comandos militares.

<sup>33</sup> Algumas reformas de maior impacto no sistema socioeconômico brasileiro: Plano Real e CPMF. No âmbito do financiamento da educação básica, com mais relevância se percebe a implantação do Fundef, transformado em Fundeb com a ampliação do apoio financeiro à educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino médio.

<sup>34</sup> Mais informações também podem ser encontradas em Gentili (2001) e Silva (2003)

promover certos ajustes e o país encontraria (...) o caminho da modernidade”. Porém, tais ajustes não foram unilaterais. A própria democracia instituída impediu a implantação integral das reformas conforme os planos de governo. Em alguns segmentos, foi preciso um amplo processo de negociação, possibilitando a conquista de algumas antigas reivindicações sociais.

Especificamente sobre as mudanças educacionais, muitos estudos registraram seus avanços, retrocessos ou perpetuação de posicionamentos restritivos à melhoria da educação escolar brasileira (SAVIANI, 1997; PINTO, 2002; SILVA JUNIOR, IBIDEM; CURY, 2002 e DEMO, 2008).

Pinto (ibidem) lembra a história da negociação desse texto legal, elaborado em um amplo processo de discussão iniciado ainda nos fins de 1988. Constituído de discursos heterogêneos, trazia em sua proposta inicial dispositivos de interesse tanto de agências internacionais quanto dos movimentos sociais. Contudo, ainda que já aprovada pela Câmara dos Deputados, por interesses governistas a proposta é retirada de pauta para alterações, recebendo substitutivo elaborado pelo Ministério da Educação e apoiado pelo Senador Darcy Ribeiro, com texto sancionado na íntegra pelo Presidente da República, tornando-se Lei em 20 de dezembro de 1996.

Sobre esse fato, Pinto assim se pronunciou (ibidem, p. 113):

O projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na “cozinha” do MEC, mas com a paternidade assumida pelo Senador Darcy Ribeiro. (...) é promulgado como lei em 20 de dezembro do mesmo ano, sem qualquer veto presidencial, fato raro em nossa história (...)

Esta Lei ficou estrategicamente conhecida nos espaços midiáticos como Lei Darcy Ribeiro, cujo histórico de vida articulava-se ao ideário de luta por uma sociedade crítica e participativa, vendo a escola como o caminho inicial para a autonomia desejada.

Ainda que o apoio do Senador e educador Darcy Ribeiro tenha dado respaldo ao texto sancionado, este não ficou isento de críticas restritivas e propostas de alteração. Sobre o poder do discurso oficial, Lopes (2002, p. 390) orienta que não se deve “desconsiderar os mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas”.

Até hoje o discurso original dessa Lei vem recebendo novos discursos, em um permanente processo de democratização discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), com o declínio do prestígio discursivo e linguístico de um ou mais grupos de pessoas, dada a dinâmica da mutabilidade social e política ocorrida no país desde então.

### **Analisando o discurso**

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional se constitui em um conjunto de normas e princípios dirigidos a cada um dos níveis, etapas e modalidades educacionais reconhecidas no sistema brasileiro de educação. Além disso, esse texto normativo traça diretrizes comuns para os diferentes níveis, etapas e modalidades, dispõe sobre as bases para a formação e o exercício dos profissionais da educação, versa sobre os recursos financeiros e traz dispositivos gerais e transitórios com objetivos e prazos determinados.

A arquitetura textual da LDB se organiza por nove Títulos, cinco Capítulos e cinco Seções. Os títulos de I a IV definem conceitos, princípios, finalidades, direitos e deveres de caráter geral e da organização da educação em nível nacional, relacionados tanto à educação básica quanto à educação superior. O Título V trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, reservando um capítulo e as cinco seções do corpo legal para a normatização das etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da Educação de Jovens e Adultos, modalidade exclusiva desse nível escolar. Os três capítulos seguintes se destinam às normas da Educação Profissional, Educação Superior e Educação Especial. Os demais títulos versam sobre os profissionais da educação, recursos financeiros, disposições gerais (educação indígena, educação a distância, estágio curricular e ensino militar) e traçam disposições transitórias, algumas tornadas realidades, como foi o caso da elaboração do Plano Nacional de Educação e da integração de creches e pré-escolas a seu respectivo sistema de ensino.

O discurso normativo inicial (Título I, art. 1º e parágrafos) delimita a abrangência da educação, reconhecendo a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais como espaços/momentos que propiciam o processo formativo educacional. Embora reconhecendo tais espaços e momentos, o texto limita seus regulamentos à educação escolar, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social.

#### **TÍTULO I Da Educação**

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A vinculação entre educação e trabalho encontra-se expressa em dez artigos da LDB que organizam a educação básica brasileira, tendendo a indicar esse nível educativo como finalidade ou como princípio formativo para o trabalho:

1. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, § 2º);
2. A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º);
3. O ensino será ministrado com base em onze princípios. O último deles vincula a educação escolar, ao trabalho e às práticas sociais (Art. 3º, item XI);
4. Uma das finalidades da educação básica é desenvolver o educando para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22);
5. A orientação para o trabalho é uma das diretrizes para a organização dos conteúdos curriculares da educação básica (Art. 27);
6. A preparação básica para o trabalho é finalidade do ensino médio regular nacional (Art. 35, item II);
7. A preparação geral para o trabalho no ensino médio pode ser desenvolvida em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Art. 36, § 4º). (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008<sup>35</sup>);
8. As características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho são aspectos a serem considerados na educação de jovens e adultos (Art. 37, § 1º);
9. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Art. 39) (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008);
10. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (Art. 41). (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008).

A educação escolar também deve vincular-se à prática social. Essa exigência está registrada tanto no Art. 1º, §2º, quanto no Art. 3º, item XI. Nesse último artigo, a vinculação torna-se princípio educativo.

---

<sup>35</sup> Altera dispositivos da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, criando a Seção IV-A e os Artigos 36 – A, B, C e D.

A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, §2º).

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º, XI).

Os dois artigos cumprem uma única determinação: o de explicitar a intenção política da educação desenvolvida no espaço escolar. Esta intenção também é político-pedagógica quando exprime que o ensino deve ser ministrado sob o princípio da “vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais”.

Nesse ponto, é curioso perceber que o modo de organização textual dos enunciados de ambos os artigos parece distinguir o sentido de trabalho do sentido de práticas sociais, como se o trabalho não fosse uma relevante manifestação da prática social.

Para os estudos sociolinguísticos, a compreensão de sentido remete a uma interpretação ampliada do conceito de significado dentro de um discurso, quando a um mesmo significado se pode atribuir múltiplos sentidos. Significado (definição da palavra) está no campo da paráfrase; sentido ao significado está no campo da polissemia, ou seja, o sentido do significado dado pelo produtor discursivo pode não ser o mesmo sentido dado pelo intérprete do discurso produzido. Além da subjetividade do produtor e do receptor, entre eles também se institui o social, o meio, os condicionantes. Esse processo de mediatização entre o falante e o ouvinte é formado pela produção, distribuição e consumo discursivo, implicando em variações na função da linguagem.

Magalhães (2004) explica que as práticas sociais se constituem em um conjunto indivisível formado pela ação, sujeitos (relações interpessoais), discurso, objetos, crenças (consciência e valores) e contexto (tempo e lugar determinado). Elas (as práticas sociais) são responsáveis pela intermediação entre eventos e estrutura. Os eventos seriam as atividades propriamente ditas; as estruturas seriam a condição dos sujeitos na sociedade.

As estruturas sociais, como raça, gênero, classe, parentesco, língua, determinam um “conjunto de possibilidades” que podem ou não concretizar-se nos eventos sociais, como a aula, a reunião acadêmica ou o culto religioso. (IBIDEM, p.115)

A partir dessa explicação, é possível situar o significado de trabalho como uma prática social (o conjunto) ou como um evento social (uma unidade), variando seu sentido segundo o posicionamento de cada intérprete. Essa variação se estabelece em razão da

multifuncionalidade social da linguagem, que atua sobre as idéias, sobre as relações sociais e sobre o texto (a gramática, ou o sistema interno da língua).<sup>36</sup>

Defende-se a compreensão de que prática social e trabalho estabelecem uma relação tão estreita que se configuram como categorias de análise praticamente indissociáveis, cujos sentidos podem ser explicados pela teoria do materialismo histórico-dialético, apoiando-se principalmente na construção de Gramsci sobre o conceito de práxis, em que o trabalho, como produção material humana, foi a base primária na qual Gramsci desenvolveu o pensamento sobre a unidade teoria-prática. Esta relação, mesmo que materializada por um único indivíduo, é social porque se constrói sob condicionamentos culturais, históricos e políticos e, por tudo isso, é dinâmica, instável e ideologicamente posicionada.

Do ponto de vista de uma análise textualmente orientada, o trecho legal “vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais” distingue os termos trabalho e práticas sociais ao separá-los pelo conectivo *e*. No campo morfossintático, esse conectivo é multifuncional,<sup>37</sup> mas sua missão mais comum é a adicional, ou seja, a função de inserir “um algo a mais” no enunciado. Essa função concede ao conectivo *e* uma neutralidade de apenas relacionar os fatos (MONNERAT, 2003), sem implicar conseqüências ou dependências mútuas entre os termos posicionados entre esse conectivo.

Pondera-se que, se ambos os termos citados fossem percebidos como sinônimos, a frase não traria a idéia de adição, mas sim, de uma explicação, estruturando-se necessariamente com a inserção de outros sintagmas. Por exemplo: ...a vinculação entre educação escolar e trabalho, *como* prática social (prática social seria, então, um aposto explicativo de trabalho).

As possibilidades encontradas para a interpretação de uma possível distinção entre os termos citados é possível em razão dessa neutralidade adicional estabelecida: embora situados discursivamente em um mesmo nível de importância, a vinculação desses dois termos não se dá necessariamente entre eles, mas ambos vinculam-se

---

<sup>36</sup> Resende (2006, p. 1071) faz uma síntese sobre as três funções da linguagem adotada pela Linguística Sistemática Funcional (LSF): “a função ideacional da linguagem é sua função de *representação* da experiência, um modo de modelar a ‘realidade’ na língua (...) por meio de relação simbólica. A função interpessoal refere-se ao significado da perspectiva de sua função no processo de interação social, da língua como *ação*. (...) a seleção de estruturas textuais relaciona-se a contextos sociais de interação. A gramática é o mecanismo lingüístico que opera ligações entre as seleções significativas derivadas das funções lingüísticas, realizando-as em estrutura unificada”.

<sup>37</sup> Para saber mais, sugere-se a leitura do artigo Possibilidades Discursivas do *E* – um conector coringa, publicado por Monnerat (2003).

obrigatoriamente ao termo educação escolar, elemento principal da frase. Essa interpretação foi estabelecida por uma seqüência de raciocínio - educação escolar é chamada de A, trabalho é chamado de B e práticas sociais de C:

- a) A vincula-se obrigatoriamente a B e a C;
- b) Sem nenhuma implicação ou modificação no sentido discursivo, a frase poderia ser estruturada na seguinte seqüência: A vincula-se a C e A vincula-se a B;
- c) B não está obrigatoriamente vinculado a C, dada a característica de elemento adicional de C. C foi incluído na frase pelo conectivo e, cuja conexão se dá diretamente com A
- d) Mesmo com a possibilidade de vinculação entre B e C, o sentido entre ambos não seria de termos sinônimos, posto a necessidade de inserção de outros sintagmas que, efetivamente, causariam um sentido apositivo;
- e) B pode estar vinculado a C, mas a estruturação da frase não lhe impõe tal interpretação. Portanto, na frase em análise, tanto B e C não são sinônimos, posto que C recebeu a característica de “algo a mais”, como ambos também não estabelecem obrigatoriamente uma vinculação.

A distinção dada pela Lei entre trabalho e práticas sociais estimula a investigação dos sentidos dos significados desses termos. Como não há nenhuma estruturação discursiva que explicita efetivamente o sentido de cada um desses termos, a interpretação sobre seus sentidos foi sendo elaborada pela conjunção de várias pistas encontradas ao longo das análises efetuadas em alguns artigos constitutivos dessa Lei, em especial naqueles referentes ao ensino médio regular nacional.

## **5.2. Educação, trabalho e cidadania como categorias de análise discursiva**

Considerando que uma das finalidades do ensino médio (Art. 35, item II) está na “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando...”, julga-se necessário encontrar pistas que expliquem a qual educação, trabalho e cidadania a Lei se refere, para melhor compreensão político-pedagógica dessa finalidade

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: (...) II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

### **A qual educação a Lei se refere?**

O discurso é explícito ao afirmar que a dimensão educativa normatizada pela LDB é a que se realiza no ambiente escolar, ou seja, a educação escolar. Porém, cabe uma reflexão sobre o aparente conflito da Lei no uso dos léxicos educação e ensino, ora referindo-se a eles como sinônimos, ora distinguindo-os.

Já no Título I, o artigo 1º indica que a *educação* abrange os processos formativos que se desenvolvem... “nas instituições de *ensino*”. Aqui, os léxicos são distintos. Uma análise de texto permite observar que o substantivo *instituições* recebe um complemento nominal (de ensino) que lhe concede uma identidade própria. Na perspectiva da Lei, o complemento *ensino* demarca a prioridade dessas instituições, cujo processo de formação é abrangido pela *educação*.

O parágrafo primeiro reforça essa afirmação ao registrar que a educação escolar se desenvolve predominantemente pelo ensino. Nesse caso, observa-se explicitamente uma distinção entre educação e ensino. Educação seria, então, um processo ampliado de formação humana, e o ensino seria uma unidade do conjunto formado por espaços concretos e momentos/experiências de vida que possibilitariam a educação.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

No Título II, que regulamenta os princípios e fins da *educação* nacional pelos Artigos 2º e 3º, o termo ensino é utilizado de modo conflituoso no Art. 3º, podendo ser sinônimo de educação escolar, considerando que o objetivo do Título II é explicitar quais são os princípios e as finalidades da educação, haja vista o enunciado apresentado – Dos princípios e fins da *educação* nacional.

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O conflito interpretativo permanece quando se faz uma reflexão combinada do discurso apresentado no Título II com o sentido amplo dado ao termo educação pelo Art. 1º e seu parágrafo destacado: se educação é uma categoria de análise explicitadamente mais ampla que a categoria ensino, é de supor que aquela recebesse no discurso legal uma lista mais extensa de princípios, e não o inverso.

O Art. 2º indica que a categoria educação inspira-se em dois princípios: de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; enquanto o Art. 3º expressa que o *ensino* apóia-se em onze princípios, situando o nível de comprometimento desse processo formativo com o compromisso social idealizado para a própria educação escolar. Por exemplo, seria possível imaginar que os incisos I, V, VI, VII e VIII estivessem mais relacionados à dimensão da educação escolar que propriamente à dimensão específica do ensino. Contudo, esse nivelamento expresso pela Lei pode ser positivo, na medida em que se defende uma compreensão ampliada do significado de ensino. Seria preocupante se o sentido de educação estivesse restrito ao sentido tradicionalmente dado ao ato de ensinar (dar aulas).

A cadeia textual formada pelos enunciados do Título V, do Capítulo I e do Art. 21 conjuga uma série de conflitos entre as categorias lexicais em análise. De imediato, o enunciado do Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino - apresenta distinção entre educação e ensino, pois esse indica que tanto a educação quanto o ensino possuem níveis e modalidades organizativas.

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

O Capítulo I do Título V, menor unidade discursiva na arquitetura textual da LDB, delimita os níveis da educação escolar, apresentando os dois níveis que compõem a educação escolar brasileira: a educação básica e a educação superior.

Observa-se que o Artigo 21 trata os léxicos educação e ensino como sinônimos. Ao delimitar as etapas da educação básica, difere-as por *educação* infantil e *ensinos* fundamental e médio, sem apresentar fundamentos político-pedagógicos que orientem sobre o porquê da educação infantil ser considerada uma etapa educativa e os ensinos fundamental e médio serem considerados como etapas instrucionais.

Pelo objetivo dado ao Título V, esperava-se encontrar alguma orientação normativa sobre os *níveis de ensino* ao longo de seus cinco capítulos e de suas cinco seções correspondentes, na intenção de aprofundar a compreensão entre os sentidos dados às categorias educação e ensino. Ao contrário, além de não ter sido encontrada nenhuma regulamentação específica sobre *níveis de ensino*, os artigos 21 e 35 utilizam nomenclaturas diferenciadas para regulamentar os ensinos fundamental e médio: ora chamando-os por *níveis de ensino*, ora por *etapas* da educação básica. A redação dada ao Art. 35º é a que mais se assemelha à delimitação oficial dos níveis da educação escolar.

Art. 24. A educação básica, *nos níveis* fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns... (Tít. V, Cap. II, Seção I,);

Art. 35. O ensino médio, *etapa* final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades... (Tít. V, Cap. II, Seção IV)

Pelas reflexões apresentadas, percebe-se marcadamente o conflito no uso dos léxicos que, a princípio, sob uma leitura acrítica, poderia ser identificado naturalmente como sinônimos, reforçando a interpretação naturalizada de que educação e ensino são termos comuns. Entretanto, a concepção de educação escolar adotada nesta pesquisa para os/as destinatários/as do ensino médio funda-se nas teorias que lutam para a emancipação<sup>38</sup> humana pela via da escola, uma educação não limitada a interesses imediatos e utilitaristas, limitados à instrução de conteúdos.

---

<sup>38</sup> A educação emancipatória é defendida, por exemplo, nas teorias de Adorno e Paulo Freire, que defendiam uma educação para a consciência crítica do ser humano que possibilitasse a contradição e a resistência a ideologias hegemônicas. Para Adorno (1995), a educação emancipatória evitaria o retorno da barbárie nazista; para Freire (1997), a emancipação permitiria o progresso humano e coletivo, desenvolvido de forma democrática e sem imposições elitistas, construído pelo povo.

Sobre esta crítica, Demo (2008, p. 71) questiona e pondera:

Afinal, nosso sistema é de ensino ou de educação? Muitos poderão ver nessa discussão uma querela inútil em torno de simples palavras. Certamente, toda discussão conceitual pode cair no vazio se brigarmos apenas por conceitos e termos. Não é o caso aqui. A visão de educação como ensino corresponde à (sic) uma época superada e por isso compromete não só a qualidade do texto, mas sobretudo a argumentação de fundo da Lei.

No campo dos estudos etimológicos, educação e ensino (ou instrução) integram um mesmo campo lexical, ou seja, guardam uma relação entre si, que pode ser de oposição ou de identidade (MARTINS, 2005, p. 33). De acordo com o autor citado, educação “significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade”, enquanto instrução (do Latim, *strúere*), era entendida semanticamente como “amontoar materiais, ajuntar”. Refletindo pedagogicamente, observa-se uma diferença entre ambos os léxicos. Enquanto educação remete a uma ação construída internamente, necessitando das representações pessoais do sujeito (potencial) para se fazer real (luz), a instrução escolar sugere a idéia de acúmulo de informações (o processo de amontoar materiais, de ajuntar), podendo permanecer no nível externo da ação do sujeito como ação mecânica, repetitiva.

### ***O trabalho como finalidade e como princípio educativo***

Como apontado ainda neste capítulo, a LDB estrutura seu discurso prioritariamente na relação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. O discurso dessa norma dispõe que a educação escolar toma o trabalho como finalidade e como princípio educativo. Tomando-o como finalidade, toda ação escolar, seja de nível básico ou superior, deve convergir para “a qualificação para o trabalho” (Tít. II, Art. 2º); tomando-o como princípio, toda concepção pedagógica deve inspirar-se na relevância do trabalho para a dinâmica social. Trabalho, portanto, poderia ser compreendido como um dos espíritos que marcam a educação escolar.

Ao estabelecer os fins e princípios da educação escolar em geral, a Lei incorpora o trabalho como finalidade e princípio até mesmo da educação infantil. Embora esta etapa educacional não seja objeto de apreciação desta pesquisa, faz-se referência a essa incorporação como pista do nível intencional do discurso oficial sobre a relação educação/trabalho.

Os dez artigos transcritos no item 5.1.2 deste capítulo apontam que a educação escolar ora deve vincular-se ao *mundo do trabalho*, ora tem a finalidade de *qualificar para o trabalho*, ora deve ser uma *preparação básica para o trabalho*, ora serve como meio para o educando *progredir no trabalho*. A relevância dada pela Lei ao trabalho é tanta que o conhecimento adquirido apenas no ambiente de trabalho, mesmo sem articulação escolar, pode ser “objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Art. 41 - versa sobre a educação profissional e tecnológica).

Mas, sob que representação (função ideacional da linguagem) se sustenta o trabalho referenciado nessa Lei? É possível encontrar explicação sobre a intenção política da relação educação/trabalho no discurso normativo, tendo em vista que a LDB não reservou texto específico para um esclarecimento político-pedagógico dessa relação? Sobre isso, Ramos (2004, p. 42) orienta:

O trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana -, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto, como categoria humana da práxis produtiva.

Por não se constituir em um discurso explícito, a reflexão acerca do sentido político da relação entre educação e trabalho na LDB foi desenvolvida sob duas proposições interpretativas do discurso, articuladas entre si: 1ª) ausência intencional de uma orientação sobre seu significado; 2ª) possibilidade de pluralidade ideológica sobre o significado desse princípio formativo. Essa tensão ideológica mantém-se em outros discursos criados a partir da LDB, tal como apontada no item 2.3 deste trabalho.

As duas proposituras são possíveis de interpretação em razão do enquadre metodológico que embasa a Análise de Discurso Crítica – ADC. Dentre as três dimensões analíticas: a textual, a da prática social e a da prática discursiva, as duas proposições levantadas estão referenciadas principalmente no aporte teórico da prática discursiva, ou seja, com o processo de mediação das relações que envolve a produção, distribuição e consumo textual (interpretação).

Da produção até chegar à interpretação, o texto é socialmente restringido, seja pelas estruturas sociais normatizadas ou convencionadas, seja também pela ordem de discurso que influenciam na posição dos participantes (FAIRCLOUGH, 2001).

Defende-se a idéia de que a ausência de detalhes sobre a dimensão pretendida entre educação e trabalho manteve-se sobre um claro propósito político de adesão às determinações legais. A elaboração e a aprovação da LDB ficaram marcadas como os primeiros passos de um efetivo trabalho democrático, construído por congressistas, educadores e outros interessados, representando um marco histórico no campo das lutas educacionais.

O contexto social em que o discurso é produzido apresenta pistas sobre sua dimensão política, mas nesse contexto se realiza também a distribuição discursiva, em cuja mediação entre produção e interpretação recai uma variada gama de tensões, com os envolvidos desejando garantir a legitimação de seu discurso particular. Nesse caso, para que a mensagem produzida seja majoritariamente aceita pelos consumidores, é recorrente estruturá-lo em um discurso aberto (discurso não dito), sujeito a variadas interpretações, facilitando a adesão ao discurso coletivo.

Quanto à segunda propositura: a possibilidade de existência de pluralidade ideológica sobre o significado desse princípio formativo, a reflexão sustenta-se no fato de que é comum um discurso específico incluir elementos discursivos externos e/ou opostos à concepção central de sua mensagem, dependendo do nível de poder estabelecido entre aquele que produz o discurso e aquele que o recebe. No caso de um texto oficial brasileiro, elaborado sob a égide de um regime democrático e construído em um espaço pluripartidário (Congresso Nacional), o poder da linguagem encontra-se permanentemente instável, necessitando de negociações e conquistas mútuas para sua manutenção. É possível ponderar que, nesse caso, o discurso da LDB sobre a relação educação/trabalho foi constituído por um conjunto divergente de posicionamentos ideológicos, necessitando ter se construído por vezes por um discurso não-dito, carregado de sentidos.

### ***A regulamentação da formação escolar para o exercício da cidadania***

Educação escolar e trabalho receberam análise discursiva, restando a investigação do sentido de cidadania dentro dessa relação tripartite. Cidadania e valorização social do trabalho são dois dos fundamentos do Estado Democrático de Direito que aportam a Constituição Federal do Brasil.

Embora os Artigos 2º e 22 expressem, respectivamente, que a educação escolar de nível básico tem por finalidade “o preparo para o exercício da cidadania” e assegurar “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, essa finalidade

somente volta a ser discurso explícito na Seção reservada à regulamentação do ensino médio.

Mesmo que o Artigo 32, reservado ao ensino fundamental, considere os alunos destinatários dessa etapa escolar como cidadãos, a educação escolar não lhe reserva finalidade para o preparo do exercício da cidadania, mas tão somente o objetivo da formação básica, mediante: I - a capacidade de aprender, por meio do domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural, social, político tecnológico e artístico; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, pela aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Tampouco a finalidade escolar de preparar para o exercício da cidadania se expressa nas Seções reservadas à educação infantil, e às modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional e tecnológica. Contudo, por se tratarem de modalidades educacionais cujas concepções formativas podem ser articuladas ou integradas ao ensino médio regular, é possível considerar que o discurso sobre essa finalidade encontra-se implícito na normatização da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

De qualquer modo, a explicitação de um discurso aponta a força desse discurso. Uma idéia implícita em um texto depende de uma série de possibilidades interpretativas para se tornar discurso, podendo sempre ficar no nível da conjectura. O discurso implícito é discriminatório, posto que exige do intérprete uma condição social, política, espacial, temporal, cultural e cognitiva que pode não estar disponível a ele, deixando-o excluído do discurso, ou seja, deixando-o excluído de uma prática social primária.

Pela força da explicitação discursiva quanto à finalidade da educação básica para o exercício da cidadania, considera-se que essa finalidade destina-se prioritariamente à formação no ensino médio regular, restando desvelar o nível desejado pela Lei para esse “exercício de cidadania”.

Como o texto legal também não apresentou orientações sobre seu significado, é possível embasar-se pelas mesmas proposituras levantadas para compreender o discurso dado para a relação educação/trabalho.

Quanto ao sentido desse significado, não está clara a idéia de a qual cidadania o texto se reporta, se àquela que se restringe ao usufruto de direitos e ao atendimento de deveres pré-estabelecidos (cidadania passiva); se àquela que permite a criação de novos direitos, a contestação de deveres existentes, ou mesmo a criação participante de novos deveres (cidadania ativa), ou ainda, àquela que, aliada ao poder do Estado e ao direito de

criação de novos direitos, possibilita uma mudança cultural (cidadania social), em que o/a cidadão/ã põe em xeque valores perpetuados ao longo da história da humanidade que constroem e/ou discriminam o outro (BENEVIDES, s/d).

Essas três intenções de interpretação discursiva das categorias destacadas – educação escolar, trabalho e cidadania - tiveram o objetivo de dar suporte à análise crítica do discurso reservado à regulamentação do ensino médio regular nacional. À medida que essas categorias são aplicadas ao texto oficial, sempre que relevante, faz-se uma análise considerando as categorias apontadas.

### 5.3. Os Fundamentos da Educação Nacional

Os segundo e terceiro artigos da LDB (Título II) são quase que transcrições integrais dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal<sup>39</sup> (CFB, Cap. III, Seção I), transformados em discurso próprio por não manifestar a intertextualidade<sup>40</sup> existente, ou seja, não há indicativos de que o trecho discursivo em referência tenha sido extraído de outro texto, podendo causar ao leitor a impressão de estar diante de um discurso original.

O conhecimento sobre a apropriação do discurso constitucional logo no início da construção textual da LDB possibilita uma leitura crítica na perspectiva dos condicionamentos do poder inseridos nas práticas discursivas, que podem fazer-se presente de modo explícito ou oculto.

#### CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

##### Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

<sup>39</sup> O trecho transcrito da CFB foi extraído do texto original, antes das alterações ocorridas por Emendas Constitucionais promulgadas após a elaboração da LDB.

<sup>40</sup> Como explicado no capítulo 4 desta pesquisa: Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p.114).

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

## TÍTULO II

### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Sobre esse fato, expõe-se que a LDB guarda em si uma história vivida por discursos normativos anteriores, cujas vozes podem ter sido inseridas de modo harmônico, em um consenso entre seus legisladores, ou de modo automático, reproduzindo vozes hegemônicas, ou mesmo de modo conflituoso, necessitando de lutas e negociações para afirmar algumas vozes no texto normativo.

É claro que o poder explícito da Carta Magna estabelece uma relação assimétrica com qualquer discurso de gênero normativo brasileiro, posto que esses últimos devem atender aos princípios, fundamentos e aos direitos e deveres estabelecidos na CFB. Porém, mesmo um discurso marcado pela subordinação encontra abertura para mudar seu posicionamento discursivo, com a possibilidade de se transformar em discurso principal.

Os dois artigos da LDB em destaque apresentam, pelo menos, dois exemplos de tentativa de construção de um discurso próprio: o fato de não fazer referência à origem dos determinantes prescritos pela Constituição Federal do Brasil (CFB) para os *Princípios*

e *Fins da Educação Nacional* (Título II); e as pequenas alterações efetuadas no discurso de origem, correspondendo desde a mudança na posição de alguns trechos textuais - como é o caso do desmembramento do inciso III constitucional, transformado nos incisos III e V no texto da LDB - e na subtração ou inserção de alguns enunciados do/no texto original - como é o caso da subtração da informação de que a educação nacional é “direito de todos” (CFB, Art. 205) e da inserção de dois princípios que embasam a educação nacional: a liberdade e os ideais de solidariedade humana (Art. 2º).

Embora o discurso constitucional não possa ser contrariado, o regime democrático brasileiro ampara a possibilidade dele ser ampliado, aliás, a própria existência da LDB objetiva exatamente regulamentar os dispositivos reservados à educação na CFB, de modo que a amplitude discursiva torna-se necessária. Também pode tornar-se oportuna pela abertura dada à inserção de novos discursos, dando poder a vozes então excluídas.

Os dois princípios criados no discurso da LDB para inspirar a educação nacional (Art. 2º) são referenciados nos princípios relacionados ao ensino (Art. 3º). O princípio da liberdade parece receber mais importância que o princípio referente aos ideais de solidariedade humana, posto o que se observa: os incisos II e III da LDB, já existentes como incisos constitucionais, expressam respectivamente sobre a liberdade ideológica e a liberdade de manifestação da prática educativa. Como reforço, a LDB cria o inciso IV e afirma que a liberdade deve ser respeitada. Nesse ponto, verifica-se que a liberdade está posicionada de modo aberto, pois não se encontram complementos que lhe imponham um caráter próprio ou restritivo, como é o caso da liberdade referida nos incisos II e III, que se caracteriza por uma liberdade específica (*liberdade de aprender, de ensinar...*). A liberdade de divulgar o pensamento, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas podem ser considerados como sinônimos de liberdade ideológica.

Verificando os demais incisos constitutivos do Art. 3º, percebe-se que somente o inciso IV se reporta ao princípio da educação relacionado aos ideais de solidariedade humana, ao expressar que o ensino nacional deve ser ministrado com “apreço à tolerância”. Ainda assim, tal interpretação pode permanecer restrita ao campo individualizado desta intérprete, caso outro intérprete não estabeleça relação entre os enunciados *apreço à tolerância* e *solidariedade humana*. Inclusive, embora reconhecendo uma relação superficial entre os enunciados destacados, considera-se que a própria idéia do uso do termo tolerância carrega sentidos diversos, principalmente quando o “apreço à tolerância” insere-se no campo da educação escolar, ou seja, de imediato sobre ele recai uma reflexão político-pedagógica.

Os significados de *apreço* e *tolerância* inserem-se no campo da relação social. Para que ambos existam além do nível do signo, da palavra, exige-se a consciência (crítica ou não) da presença de, no mínimo, dois sujeitos distintos – o indivíduo (eu) e o outro (ele) – o indivíduo representaria a identidade e o outro, a diferença. A própria dicotomia entre as duas palavras gera a idéia de tensão, de conflito. Sem a consciência dessa relação conflituosa seria desnecessária na Lei a exigência dos sentimentos do apreço e da tolerância.

Por se inserirem em uma relação social, também se inserem em uma relação de poder, que pode ser radicalmente assimétrica – o tolerante e o tolerado. Por exemplo, diante daquele que tolera, encontra-se o domínio; diante do tolerado, encontra-se o subjugado. Mas, em uma época já longa da vida humana em sociedade, não é mais possível aceitar a barbárie, por isso a defesa globalizada de harmonia entre os distintamente posicionados no jogo social.<sup>41</sup> Contudo, fica claro que o tolerante não perderá seu poder, pois a educação para a aceitação do outro (representada pelo apreço) permanecerá no nível da benevolência. O indivíduo e o outro, nesse caso, não são sujeitos em permanente processo de (re)construção, mas produtos acabados e moldados harmonicamente a um ideal global de paz. Dessa forma, fica garantida a imutabilidade da posição dos sujeitos.

Sob esse prisma, a educação escolar apenas estaria reproduzindo a histórica assimetria política da humanidade, encoberta na LDB pela defesa do discurso pacífico e harmonioso que envolve os significados de apreço e de tolerância. Os sentidos de paz e harmonia encontram facilmente adesão coletiva, pois são ideais universais da solidariedade humana.

Todavia, por compreender que o minimalismo discursivo dado pela Lei à expressão *apreço à tolerância* possibilita a inserção de múltiplas interpretações, é possível apoderar-se dessa aparente fragilidade discursiva e defender para que os sentidos de apreço e de tolerância sejam utilizados na educação escolar em uma perspectiva transformadora das posições dos sujeitos, rompendo com qualquer tipo de dominação ideológica: gênero, raça, classe, nacionalidade, cultura, nível de domínio da linguagem, sexualidade, estética corporal, etc.

A reflexão sobre a questão ora levantada inspira-se no estudo de Silva (2000, p. 100) sobre identidade e diferença no âmbito da teoria educacional crítica, em que

---

<sup>41</sup> Expressão criada por Bourdieu (2004) referente ao constante e concorrente movimento das ações realizadas e posições ocupadas pelos agentes (indivíduos) dentro da ordem social, caracterizando-se muito mais por uma ação de adesão e reprodução (*habitus*) por vezes inconsciente da ordem (poder simbólico) historicamente estabelecida no campo social.

defende: “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Em outras palavras, antes de ser tomado como algo dado, pré-existente às relações sociais, é preciso compreender que os sentidos de identidade e diferença são construídos em um sistema de representação social historicamente instável, encontrando-se em permanente construção.

Mais do que uma pedagogia da diferença, o autor propõe uma filosofia da diferença no currículo escolar, desenvolvendo no/na estudante a possibilidade de refletir sobre a relação identidade/diferença de forma autônoma e inovadora, sem as amarras do pensamento condicionado e consensualizado hegemonicamente. Nesse caso, a diferença não seria percebida de modo estático, mas seria percebida como múltipla, que “é ativa, é um fluxo, é produtiva”, sendo, portanto, passível de mudanças.

#### **5.4. A Educação Nacional e os Sistemas de Ensino**

O Título III, Art. 4º delimita os nove direitos e/ou deveres da sociedade e do poder público com a educação escolar, com dois deles relacionados ao ensino médio regular: o inciso II exige a garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da oferta do ensino médio e o inciso IX determina ao Estado a garantia da existência de padrões mínimos para a oferta do ensino com qualidade e de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

##### **TÍTULO III**

##### **Do Direito à Educação e do Dever de Educar**

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

- I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

- VIII. Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX. Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O discurso de ambos os deveres pertence originalmente ao texto constitucional, contido nos Artigos 205 e 208, respectivamente. A garantia de padrões de qualidade se expressa como princípio da educação nacional, e a progressiva obrigatoriedade do ensino médio é dever do Estado. Porém, em 1996, pouco antes da publicação da LDB, o texto constitucional sofreu alteração pela Emenda Constitucional nº 14, amenizando a responsabilidade do Estado para a oferta do ensino médio nacional. Em vez de progressiva obrigatoriedade e gratuidade, restou a responsabilidade com a progressiva universalização da oferta. Em termos legais, isso significa que os representantes executivos responsáveis pela oferta do ensino médio em todo o país não mais podiam sofrer penalidades pela sua não-oferta. De acordo com a própria Constituição (Art. 208, § 2º), “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Mesmo com a alteração constitucional, a LDB sustentou-se no discurso original da CFB, transformando-o em discurso próprio: *Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.* Entretanto, tal exigência não ganhou força de Lei, pois foi de encontro ao determinado pela Carta Magna.

Para a LDB, a garantia de padrões mínimos de qualidade é tanto um princípio educativo quanto um dever público (Arts. 3º, IX e 4º IX). Sobre isso, tem-se um posicionamento pessoal que se ampara no ideal de educação defendido em vários momentos nesta pesquisa: do ponto de vista pedagógico, a garantia de padrões de qualidade, quando constituída como princípio, torna-se uma responsabilidade pública e privada – é pública porque necessita da ação estatal para sua efetivação; é privada porque necessita do compromisso dos profissionais envolvidos com a ação escolar para tornar-se inspiração da ação didática.

Há vinte anos, com a promulgação da Constituição Federal, a garantia de padrão de qualidade passou a ser princípio da oferta escolar (Art. 206, VII). Entretanto, em 1996, a Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, concedeu ao governo federal moratória de cinco anos para a definição desses padrões (Art. 60, § 4º).

Após três meses da emenda constitucional, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, essa questão retomou sua relevância, ao ser instituído:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Lei 9.394/96, Art. 4º, IX)

A partir desse trecho normativo, iniciativas foram tomadas: no âmbito do governo federal, o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, de abrangência limitada aos estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, estabeleceu padrões mínimos de funcionamento das escolas de ensino fundamental (PMFE). Ainda que objetivando a melhoria das condições de oferta da educação brasileira, esse referencial de funcionamento foi criado sobre a égide dos condicionamentos ideológicos, políticos e gerenciais impostos pelo principal órgão financiador do Programa – o Banco Mundial, ou seja, constituindo-se em um padrão de ambiente escolar produzido isoladamente da comunidade educacional brasileira.

Posto a competência limitada da atuação do Programa, as regiões Sul e Sudeste se viram, no mínimo, sob duas situações dicotômicas: ou se viram discriminadas por não receber apoio para o desenvolvimento de sua rede escolar de acordo com as orientações/assessoria técnica disponibilizada para o Programa, ou se viram como entidades desvinculadas da obrigatoriedade de manter uma unidade comum aos padrões estabelecidos para a oferta da educação nacional de nível fundamental.

No âmbito dos governos estaduais e municipais, iniciativas isoladas oportunizaram a definição de padrões mínimos de qualidade específicos para cada rede escolar e para diferentes etapas e modalidades da educação básica. Cada Unidade Federada poderia realizar sua própria interpretação sobre os significados de padrões mínimos e de qualidade, haja vista não existir uma referência nacional sobre o caso.

Não há como desconsiderar também que, durante todo esse período, a necessidade da definição nacional de padrões mínimos de qualidade de ensino foi assunto extensivamente debatido nos espaços envolvidos ou comprometidos com a educação escolar, ora recebendo adesão aos referenciais existentes, ora recebendo críticas restritivas quanto a seus fundamentos (DEMO, 1996; OLIVEIRA ET AL, 2005; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Entre as críticas mais rebatidas na época estavam aquelas que questionavam o significado político dado ao termo *qualidade* e a abrangência dada ao termo *insumo*. No primeiro caso referente às críticas, a principal tensão se dava entre

o significado de qualidade extraído da linguagem empresarial e o conceito distinto de educação de qualidade pretendida pelos movimentos educacionais. No segundo caso, defendia-se a necessidade de inclusão de insumos relacionados a aspectos qualitativos, tais como os referentes à formação do corpo técnico e docente e à garantia de um projeto político-pedagógico elaborado sob o espírito da coletividade e da gestão democrática.

Mas, ainda que carregado de conflitos, esse assunto encontrou certo consenso entre os críticos: o de perceber o direito dos sujeitos a um ambiente escolar que lhes garantisse a aprendizagem e ao prazer de conviver nesse espaço durante boa parte de suas vidas.

Uma busca pelo portal eletrônico do Ministério da Educação mostra que, apesar de passados vinte anos da exigência constitucional da garantia de padrões mínimos de qualidade para a educação básica, apenas a educação infantil possui referenciais próprios, publicados em 2006.

O Título IV indica ainda a competência política para a organização escolar de cada um dos poderes públicos, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal a oferta prioritária do ensino médio público e sua definição curricular à União, em colaboração com os outros entes federados, que podem definir normas específicas, mas nos termos da LDB. Este trecho discursivo apresenta ainda as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, resguardando os princípios previstos no Título II. Porém, tal trecho discursivo não recebe análise discursiva, por considerá-lo secundário quanto às informações referentes a fundamentos e concepções que estabelecem relação entre ensino médio e juventude.

## **5.5. O Discurso Reservado à Educação Básica**

O Título V, constituído por cinco Capítulos e cinco Seções, trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Para fins desta pesquisa, a ADC limita-se ao Capítulo II, Seção I e IV, referentes respectivamente às disposições gerais da Educação Básica e ao Ensino Médio, ainda que se faça brevemente alusão a uma ou outra Seção como complemento ou apoio, pois o conjunto de capítulos e seções que compõem esse título normativo traz algumas informações que auxiliam na análise crítica sobre o discurso elaborado para o ensino médio nacional.<sup>42</sup> Como por exemplo, o Capítulo I, Art. 21, que

---

<sup>42</sup> Os Artigos ou Seções não comentadas tratam de temas secundários à relação ensino médio e juventude, por isso não são transcritos neste trabalho, mas a cópia da LDB anexada apresenta texto integral.

delimita os dois níveis da educação escolar: educação básica, formada pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; e educação superior.

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

O Capítulo II, Seção I, inicia com as finalidades da educação básica, ou seja, independente da etapa de formação, a escola deve prover meios de aprendizagem para garantir o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. As finalidades da educação básica já foram analisadas no item 5.2 deste Capítulo, cujas reflexões servirão de subsídio à análise subsequente.

#### CAPÍTULO II

##### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

###### Seção I

###### Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Os próximos artigos dessa Seção versam sobre o controle e registro escolar, cronograma letivo, rendimento e formas de avaliação e de recuperação da aprendizagem, com regras comuns para os ensinos fundamental e médio. Embora as normas para o controle da informação escolar não tenham um peso relevante na análise sobre a concepção de formação pretendida para a educação básica, é particularmente interessante debruçar-se um pouco sobre a dimensão dada à avaliação do aluno, regulamentada pelos Artigos 23 e 24.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros

critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

É positivo perceber que a LDB concede aos responsáveis diretos pela oferta escolar a possibilidade de escolher a melhor forma de organização da educação básica (Art. 23), condicionando esse poder ao fim central de toda escola – a aprendizagem. Ao explicitar que essa organização “sempre” estará condicionada ao “processo” de aprendizagem, a aprendizagem do aluno ganha força e conquista a posição de também

ser ponto de partida, meio e fim de toda ação escolar, posto ser considerada como processo. O uso do advérbio *sempre* restringe qualquer possibilidade de relativização interpretativa, pois não há abertura no texto para a inserção de locuções ou advérbios antônimos, como *às vezes*, *nunca*, *talvez*. Nesse caso, haverá sempre uma intenção central no modo de organização da oferta escolar – a aprendizagem.

Por estar imbuído de uma intencionalidade explícita, o modo de organização escolar também está politicamente posicionado. A reprodução naturalizada (não crítica) por um ou outro modo de organização escolar enfraqueceria sua relação com o processo de aprendizagem.

As regras instituídas para a educação básica nos Artigos citados demonstram zelo com o/a aluno/a: exigindo a avaliação processual; determinando a avaliação contínua e cumulativa, com a prevalência de processos avaliativos de abordagem qualitativa; reconhecendo a aprendizagem extra-escolar; subordinando o calendário escolar a condicionantes externos que podem implicar em um baixo desempenho da aprendizagem; direito a estudos de recuperação e possibilidade de aceleração e avanço de curso e até mesmo a possibilidade de progressão parcial.

Especificamente a regulamentação desses dois Artigos aproxima o foco da escola no sujeito, e não no conteúdo, que é objeto, denominado pela LDB como *a matéria*, tal como expresso na redação dada ao inciso IV, Art. 24.

### ***A Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Médio – discurso em constante transição***

A partir do Art. 26, a LDB traça as diretrizes gerais para a organização dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, compostos por uma base de formação comum, de estudos obrigatórios em nível nacional, e por uma parte diversificada, complementada pelos sistemas e estabelecimentos de ensino segundo suas particularidades sociais, culturais, econômicas e de acordo com sua *“clientela”*.

A transcrição abaixo do Artigo 26 e 26-A, extraída integralmente do atual texto constitutivo da LDB<sup>43</sup>, mostra como o discurso normativo brasileiro, instituído em um regime democrático, está constantemente aberto a mudanças na posição ocupada pelos sujeitos envolvidos no processo discursivo, cujas revogações ou alterações parciais são analisadas discursivamente à medida que o tema contido em algum inciso, parágrafo ou alínea seja relevante.

---

<sup>43</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Embora a possibilidade de seleção do currículo da parte diversificada (caput do Art. 26) pelos próprios executores escolares se coadune com os princípios relacionados à gestão democrática e à autonomia pedagógica defendidos em vários trechos dessa norma, verifica-se um conflito discursivo no mesmo texto legal, posto que o discurso presente no artigo em referência também determina:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (§ 5º)

Ao mesmo tempo em que o texto obriga a inclusão do ensino de uma língua estrangeira, restringindo a autonomia dada para a seleção curricular da parte diversificada, deixa a escolha para a comunidade escolar, respeitando suas possibilidades.

O texto original sobre a educação física (art. 26, § 3º) compreende-a como dimensão formativa obrigatória que integra a proposta pedagógica da escola, devendo adaptar-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa aos cursos noturnos. Esse discurso remete a outros trechos discursivos da mesma Lei (Arts. 12 e 13), reconhecendo a competência da equipe escolar em desenvolver o trabalho pedagógico de modo planejado e de acordo com as características de sua comunidade estudantil.

Entretanto, esse parágrafo sofreu interferência, resultando em alteração textual pela sanção de nova norma nacional - Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que suprimiu o trecho sobre a responsabilidade da escola em desenvolver uma educação

física de acordo com a diversidade de sua população e determinando quem são aqueles que podem optar pela educação física. Mais uma vez, os discursos presentes na mesma norma entram em oposição, havendo possibilidade de restrição da criatividade e da flexibilidade do trabalho pedagógico, colocando-se em conflito com o espírito da LDB, assim interpretado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE:

A flexibilidade é um dos principais mecanismos da Lei. Fundada no princípio da autonomia escolar, favorece a inserção da população nos programas de escolarização básica. Exige regulamentação dos sistemas para assegurar a qualidade do ensino. (Parecer CNE/CEB 05/1997)

O próprio Artigo 26 recebeu profunda alteração em seu texto original, constituindo-se nos Artigos 26 e 26-A, para incluir inicialmente os dispositivos definidos na Lei 10. 639, de 09 de janeiro de 2003<sup>44</sup>, por sua vez, substituída pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008<sup>45</sup>.

O 4º parágrafo desse artigo, com redação original vigente, expressa que o estudo da História do Brasil, de caráter obrigatório, deve considerar “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”. Com a promulgação das leis alteradoras, o estudo dessa temática foi estendido a todo o currículo escolar, em especial para as áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras, definindo um “conteúdo programático” básico para a abordagem da temática específica.

A leitura do texto original da LDB permite observar a ausência de expressões como conteúdo programático, programas de ensino ou outros termos semelhantes àqueles adotados à época das normas que definiam programas de ensino com conteúdos mínimos pré-definidos. Este assunto recebeu reflexão do Conselho Nacional de Educação<sup>46</sup>, concluindo que conteúdos pré-definidos:

Em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na

---

<sup>44</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

<sup>45</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

<sup>46</sup> O Conselho Nacional de Educação/CNE integra a estrutura educacional brasileira, com funções normativas, de supervisão e atividade permanente (Lei 9394/96, art. 9º, IX, § 1º). O Parecer em referência tem o objetivo de orientar para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de nível superior e integra o conjunto de mais quatro pareceres redigidos pelo CNE durante o ano de 1997, com vistas a interpretar a LDB, promulgada no final de 1996.

progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. (Parecer CNE/CES 776/97)

No Artigo 9º, a própria LDB determinou como incumbência da União, em colaboração com os outros entes federados, a elaboração de competências e diretrizes para cada uma das etapas da educação básica, com vistas a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, ou seja, os conteúdos mínimos seriam estabelecidos em normas específicas, cabendo ao texto da LDB as orientações genéricas.

A inclusão de um novo discurso (Art. 26-A) ao discurso original do texto em análise (Art. 26) talvez aponte para concepções pedagógicas diferenciadas, com a existência de possíveis embates ideológicos, caso se considere que a expressão “conteúdo programático” carrega uma carga conceitual oposta à interpretação dada pelo Conselho Nacional de Educação aos dispositivos da LDB. Ou ainda, a expressão utilizada pode ser apenas um exemplo de reprodução acrítica de discursos naturalizados. Nesse caso, não houve zelo pelo rigor conceitual, e a expressão “conteúdo programático” foi utilizada pelo hábito adquirido por longos anos de regulamentação educacional dirigida a fixar conteúdos e programas de ensino pré-fixados. De qualquer modo, ambas as possibilidades interpretativas apontam para o poder da linguagem como instrumento de transformação ou de reprodução de práticas sociais.

Uma breve análise da prática discursiva desse Artigo leva à interpretação de que a obrigatoriedade do estudo da temática étnica e racial no currículo básico pode ser considerada uma intertextualidade manifesta, representada pela alteração da força estabelecida assimetricamente entre produtor e consumidor discursivo, resultando na mudança de posição ocupada na ordem desse discurso pela conquista política da inserção de reivindicações de grupos aliados do poder à época da produção do texto original.

O Art. 27 expressa que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar quatro diretrizes que, semelhantes a outros artigos, remetem amiúde à regulamentação do Título II, que dispõe sobre as finalidades e os princípios embasadores da educação nacional.

O texto desse Artigo defende o bem comum da coletividade mediante a 1) garantia dos direitos e deveres dos cidadãos/ãs e da ordem democrática; 2) a orientação para o trabalho; 3) o zelo pelas condições dos alunos/as para acesso e permanência na escola; e 4) a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.

Encerrado o discurso comum à educação básica, formado pelo conjunto dos Artigos 22 a 27, inicia-se a análise do discurso reservado especialmente para a organização do ensino médio nacional, disposto na Seção IV do Capítulo II, Título V, Arts. 35 e 36.

## 5.6. O Discurso Reservado ao Ensino Médio na LDB

### Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Esse Artigo situa o ensino médio como última etapa básica de escolaridade. Articulando-o ao ensino fundamental, insere-o em um conjunto indivisível de formação, posicionando-o como um processo educativo iniciado anteriormente, posto sua finalidade de “*consolidação*” e de “*aprofundamento*” de uma etapa educativa fundamental à população brasileira. Deste modo, o ensino médio também se torna fundamental, e não mais *secundário*.

Porém, ainda que sua primeira finalidade busque garantir uma identidade a essa etapa escolar que não esteja marcada pela imagem de um devir, a finalidade subsequente sugere que o ensino médio tem mais importância para o aluno após sua conclusão, posto que o discurso de subordinação relacionado à preparação básica para o trabalho e à cidadania está associado à trajetória do futuro egresso: “*de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*”, transferindo para a posteridade a possibilidade de vivências durante o próprio processo formativo.

O texto constitutivo da segunda finalidade remete à reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo sobre o sentido e significado da vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Embora a LDB tenha se reportado a essa

vinculação para toda a educação básica, apenas na seção reservada à organização do ensino médio se percebe a presença expressa dessa relação, levando a uma interpretação de que esse princípio inspira prioritariamente o ensino médio.

Com base na reflexão levantada especialmente no subitem 5.2 deste trabalho, é relevante analisar a força do item lexical utilizado no inciso II, em que a preparação básica para o trabalho destina-se a “*adaptar (com flexibilidade) o educando a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*”.

O vocábulo adaptar (do Latim *adaptare*. Ad: à, aptare: ajustar) recebe hoje em dia muitos significados, todos como sinônimos de acomodar, harmonizar, conformar, ajustar ou adequar. Nesse caso, pode-se inferir que o nível de preparação escolar para o trabalho limita-se a formar um/a cidadão/ã passível de adaptação, de acordo com as exigências das “*novas condições de ocupação*”, ou seja, um/a cidadão/ã passivo/a, tal como identificado por Benevides (199?).

Se o significado de trabalho pende para uma concepção do capital, tal como observado por Ramos (2004), parece que seu sentido fica restrito ao significado de emprego (ocupação). A modalidade da adaptação é a flexibilidade, suscitando à interpretação de que um trabalhador (um empregado) flexível tem mais chances de ocupar outros postos de trabalho caso perca seu emprego, ou mesmo de ocupar pessoalmente o posto de vários trabalhadores em uma única atividade (otimização da produção<sup>47</sup>).

De imediato, essa interpretação torna a finalidade II contraditória às demais finalidades, tendo em vista que essas utilizam vocábulos opostos aos significados do termo adaptar, tais como: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; autonomia intelectual e pensamento crítico; e compreensão. Este último vocábulo, segundo o Dicionário Aurélio (*ibidem*), é sinônimo de “*perceber ou alcançar as intenções ou o sentido*”, guardando relação com os significados de autonomia e pensamento crítico e com o sentido de cidadania ativa anteriormente comentado.

O inciso III do Art. 35 centra sua finalidade no aprimoramento do educando enquanto sujeito. A redundância ao termo pessoa/humana sugere a idéia de que o texto legal quis enfatizar a dimensão educativa de posturas e possibilidades que são exclusivas do comportamento humano, como os valores morais historicamente construídos em sociedade. É possível observar que esse inciso zela tanto pela educação

---

<sup>47</sup> Expressão utilizada pela linguagem industrial ou empresarial como sinônimo de processo de produção destinado à redução de custos operacionais vinculado à qualidade do resultado do produto, em razão do mercado competitivo e globalizado.

do sujeito-singular quanto do sujeito-social, posto que a inclusão da formação ética vincula a educação individual (o singular) à consciência do outro (o social).

O inciso IV desse mesmo Artigo expressa que o ensino de cada disciplina deve ser oferecido na relação teoria/prática, com vistas à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Este trecho abre a possibilidade para a ruptura da tradição do ensino conteudista, focado no acúmulo de informações isoladas de um contexto real de sociedade, para a abordagem de conteúdo articulada à prática social. Porém, o discurso restringe a compreensão da ciência e da tecnologia ao processo de produção, explicitando a concepção de educação média submissa à dimensão produtiva.

O Art. 36 dispõe sobre a organização curricular, apresentando diretrizes que, dois anos depois, foram complementadas pelo Parecer CNE/CEB 15/1998, objeto de análise posterior. Para o ensino médio, são instituídas as seguintes diretrizes:

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

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

Esse trecho se refere pela primeira vez ao termo educação tecnológica, que deve ser básica para a formação média e não se confunde com educação profissional nem com educação à distância, pois ambas recebem discurso independente em cada um de seus capítulos. Em nenhum outro trecho original dessa Lei a educação tecnológica foi citada, levando a crer que sua abordagem restringia-se ao ensino médio. Porém, com a promulgação da Lei 11.741, de 2008, que alterou o Capítulo III da LDB reservado à educação profissional, o trecho passou a tratar da Educação Profissional e Tecnológica de forma indissociável e com cursos específicos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A rigor, observa-se que o texto legal expressa que apenas a formação profissional em nível de graduação ou pós-graduação é considerada tecnológica. Todavia, como essa nomenclatura é reservada às normas da educação profissionalizante, não há interesse em analisar seu discurso, embora uma referência a este seja apropriada para se buscar pistas sobre a dimensão dada à educação tecnológica básica no âmbito do ensino médio regular (de formação geral), posto que esta se constitui em diretriz curricular. Um melhor esclarecimento só é

dado dois anos depois, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, em 1998:

Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. (SEMTEC, 1999, p.141)

A presença da tecnologia no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades construídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. (SEMTEC, 1999, p.164)

Pelo disposto nas transcrições acima, compreende-se que o discurso dado para a educação tecnológica associa-se exclusivamente à aplicação do conhecimento no contexto do trabalho. Inclusive, o trecho normativo é bastante contundente ao afirmar que as tecnologias “só podem ser entendidas de forma significativa” se estiverem situadas no contexto do trabalho, e sua aplicação é “expressão concreta” à preparação básica para o trabalho.

Enquanto o texto da LDB permanece aberto à interpretação dos sentidos, os trechos destacados do Parecer CNE/CEB 15/1998 não hesitam em seu objetivo doutrinário, demarcando o nível desejado para aquilo que o discurso intitula de educação tecnológica.

As demais diretrizes contidas no Artigo 36 exigem uma abordagem curricular ampliada à aplicação dos conteúdos, considerando que inserem o processo didático e o processo de avaliação como oportunidades de aprendizagem:

- II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

O inciso II objetiva o protagonismo estudantil, buscando a formação do sujeito-aluno como agente de sua aprendizagem. Para tanto, reconhece que a transmissão de conteúdos não é suficiente para estimular uma participação ativa do estudante, exigindo em Lei que a abordagem didática e as formas de avaliação se constituam em estratégias de aprendizagem. O inciso III mantém o princípio da gestão democrática, delegando à escola tanto a escolha pela língua estrangeira obrigatória quanto à inclusão, dentro de suas disponibilidades, da oferta do ensino de uma segunda língua estrangeira.

Entretanto, esse princípio educacional foi sufocado com a sanção da Lei 11.161/2005, que instituiu o ensino de Espanhol como língua estrangeira obrigatória no currículo do ensino médio nacional, ainda que de matrícula facultativa ao aluno.

- IV. Serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (incluído pela lei nº 11.684, de 2008)

Esse inciso foi incluído na LDB pela Lei 11.684, em 2008. Sua leitura permite observar que a inclusão de Filosofia e Sociologia como *disciplinas* e a organização do ensino médio por *seriação* aparentemente restringem as variadas possibilidades de organização curricular dessa etapa escolar, tal como instituído no Capítulo II, Seção I, Artigo 23. Segundo esse Artigo, a organização dos componentes curriculares por disciplina e a seriação escolar é uma das muitas formas permitidas para a oferta da educação básica. Também há a possibilidade da Lei alteradora ter sido redigida sem um rigor conceitual, tratando os termos disciplina e seriação como itens lexicais genéricos, seguindo o curso da tradição brasileira de tratar os conteúdos escolares como sinônimos de disciplina e organizar os níveis escolares por séries ou anos.

O uso de palavras em que impera a tradição é marcadamente um sinal de hegemonia discursiva, cuja naturalização pode dificultar, no âmbito da educação, a ruptura de posicionamentos didáticos que se chocam com o princípio constitucional do direito ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. A própria LDB, embora evite o uso dos termos em questão, posto a defesa desse princípio educativo e o estímulo à autonomia da escola na seleção da melhor forma de oferta curricular “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Art. 23), também é acometida pela tradição, considerando que na própria Seção reservada à normatização do ensino médio se encontra a determinação de incluir uma *disciplina* obrigatória de língua estrangeira (atual Art. 36, § 1º, III).

A fim de evitar a preponderância do estudo de um tema científico no currículo da educação básica por meio de disciplinas tradicionalmente convencionadas, o Conselho Nacional de Educação – CNE optou por denominar qualquer unidade de estudo de componente curricular, de modo a unificar a diversidade de nomenclaturas empregadas pela LDB, como por exemplo: disciplina, conteúdo, matéria, estudo, conhecimento..., esclarecendo que a Lei alteradora foi promulgada com o objetivo de revogar unicamente o antigo inciso III, § 1º do Artigo 36, devendo atender às demais determinações vigentes. O CNE é incisivo ao afirmar que as escolas não podem abrir mão de sua autonomia,

devendo organizar os componentes do currículo conforme seus projetos pedagógicos, utilizando-se da tradicional oferta por disciplinas ou de formas ainda inovadoras de abordagem curricular, seja por projetos interdisciplinares, desenvolvimento de temas transversais, ou outras possibilidades didáticas. (Parecer CNE/CEB 22/2008).

Do ponto de vista político, a inclusão da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia representou a conquista de uma parcela de educadores defensores de que à educação básica escolar deveria ser dada uma formação crítico-humanística, que facilitasse no aluno o desenvolvimento do autoconhecimento, o conhecimento dos processos e condicionantes que estabelecem a realidade social e, conseqüentemente, lhe despertasse o compromisso social para a cidadania ativa (KOHAN, 2004).

Esses estudos foram excluídos do currículo escolar brasileiro desde o final da década de 1960. Em substituição, foram incluídos como disciplinas obrigatórias os estudos da Educação Moral e Cívica (EMC) e o da Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (Decreto Lei 869/69), de caráter doutrinário dos ideais civis e sociais impostos pelo regime militar de governo da época.

Com o advento da democracia, tais disciplinas foram revogadas em 1993, permanecendo o lapso curricular, caso se considere que os estudos de Filosofia e de Sociologia não retornaram ao currículo escolar após a extinção da EMC e da OSPB. Mesmo com a determinação dada pela LDB da inclusão desses estudos no currículo do ensino médio, somente em 2006 o Conselho Nacional de Educação se pronunciou a respeito, regulamentando as formas de oferta dessas “disciplinas” e concedendo um prazo de um ano para os sistemas de ensino fixarem as medidas necessárias para a garantia de suas ofertas.

Os três parágrafos pertencentes ao Artigo 36 também receberam profundas modificações legais, ao ponto de dois deles terem sido integralmente revogados, conforme observados na transcrição a seguir:

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

- I. Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. ~~Domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~ (revogado pela lei nº 11.684, de 2008)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

No *caput* do parágrafo 1º, a Lei reforça que as estratégias didáticas para o ensino e a avaliação da aprendizagem se encontram no mesmo de nível de relevância do conteúdo (conhecimento organizado) para o processo de aprendizagem. Analisando o inciso I do 1º parágrafo, a LDB afirma a existência de princípios científicos e tecnológicos da produção moderna, mas não dá pistas sobre eles. No entanto, é relevante ponderar sobre as possibilidades reais de domínio desses princípios no âmbito do ensino médio, questionando sobre que princípios são esses e sobre que referencial teórico lhes dá suporte conceitual. Trata-se de princípios instituídos consensualmente pelas diferentes perspectivas científicas ou a LDB refere-se a um suporte conceitual específico? Supondo que todo princípio científico sustenta-se também por uma ideologia, caso haja a possibilidade de haver teorias cientificamente divergentes sobre o tema, é preciso dominar todas elas? E o nível do domínio desejado é unicamente teórico ou supõe a abordagem prática? Pode-se afirmar que os docentes responsáveis pela formação média da educação básica já dominam esses princípios? Domínio é uma palavra que remete ao sentido de plenitude, de conquista, em que se subentende um fim quando a conquista é alcançada. Nesse caso, os “princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” são permanentes, ainda que a verdade científica e a tecnologia sejam dinâmicas e constantemente reformuladas?

Ainda que suscitando inúmeros questionamentos, a diretriz em referência estabelece uma articulação direta entre a formação geral de nível médio e os processos produtivos, em alusão à relação educação e trabalho, cuja análise encontra-se desenvolvida ao longo deste capítulo.

O inciso II desse mesmo parágrafo determina para o ensino médio o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Para o ensino fundamental, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender (Capítulo II, Seção III, Artigo 23, I), restringindo o estudo da linguagem à técnica e à tecnologia<sup>48</sup> da leitura e da escrita. Todavia, para o/a aluno/a do

---

<sup>48</sup> Sobre técnica e tecnologia, sugere-se uma leitura de Grisnpun (1999) e de Vargas (1994).

ensino médio, é preciso ampliar-lhe as possibilidades de ler, sentir e interpretar o mundo. Na verdade, as formas contemporâneas de linguagem não são tão contemporâneas assim, considerando que, por exemplo, a linguagem estética (a arte) sempre esteve presente na história da humanidade e não era preciso o domínio da leitura e da escrita para utilizá-la como mensagem. Talvez a contemporaneidade esteja no fato da Lei instituí-la como uma diretriz curricular para o ensino médio nacional ao lado da Informática, da Educação Física, da Língua Portuguesa e das línguas estrangeiras.<sup>49</sup> Cabe a reflexão sobre o nível de conhecimento desejado dessas formas de linguagem: é o conhecimento apenas da existência dessas linguagens a título de informação e de manuseio, ou é o conhecimento para fazer uso crítico, coerente e corrente dessas linguagens?

Os parágrafos 2º e 4º do Artigo 36 foram integralmente revogados, em razão da promulgação da Lei 11.741, de 2008.<sup>50</sup> À Seção IV originalmente reservada ao Ensino Médio foi inserida a Seção IV-A, para regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e o Artigo 36, indicativo das diretrizes básicas do ensino médio, ampliou-se para 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, alterando a arquitetura textual e a concepção de formação geral pretendida para essa etapa escolar, indicando a conquista de um ideal diferenciado do discurso normativo original, de acordo com o trecho abaixo transcrito.

“Seção IV-A  
Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

---

<sup>49</sup> As DCNEM determinam que essas disciplinas integram a área do conhecimento de Linguagem, Código e suas Tecnologias.

<sup>50</sup> Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

- I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.”

O parágrafo 3º do Artigo 36 trata da equivalência legal de cursos de ensino médio, reconhecendo equitativamente essa formação em qualquer sistema de ensino – federal, estadual e municipal, público ou privado, ou em qualquer modalidade formativa – a distância, por meio da Educação de Jovens e Adultos, pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ou mesmo realizados em outros países, desde que atendidas as regulamentações determinadas nacionalmente ou por meio de acordos bilaterais de cooperação internacional.

## 5.7. Considerações Gerais

Nesse ponto se encerra a análise da regulamentação para o ensino médio regular definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pelas observações levantadas, constatou-se que esse discurso pouco se referenciou nos sujeitos escolares, centrando-se especificamente em diretrizes formativas para a organização e a oferta do ensino médio. Pode-se compreender que as duas categorias investigadas ocupam

espaços assimétricos nesse discurso. Não obstante, tal afirmação não tem a pretensão de ser uma crítica negativa, considerando que a função primária dessa Lei é a normatização dos fundamentos, princípios e objetivos da educação escolar.

Do ponto de vista da Análise de Discurso Crítica, ensino médio e jovens assumem as posições de principal e coadjuvante, respectivamente, com chances de ocorrentes mudanças posicionais. Por exemplo, quando o discurso estreitava a concepção de educação ao sujeito da aprendizagem, o jovem do ensino médio ocupava uma posição mais relevante no discurso; quando a Lei destacava a relação entre ensino médio e processos produtivos, os sujeitos na condição de estudantes chegavam a ser excluídos de qualquer espaço discursivo.

Ao longo de todo o discurso sobre o ensino médio, o/a jovem foi quase sempre substantivado/a no gênero masculino, ora denominado/a de o estudante, ora de o educando. Em um momento textual, o sujeito da escola recebeu denominação genérica de clientela. Supõe-se que o uso desse léxico, originário do discurso econômico, tenha se dado por, no mínimo, dois motivos: 1. Em razão da tendência de relacionar o ensino médio aos processos da produção, dando-lhe uma posição submissa ao contexto econômico; 2. Motivado (inconscientemente ou não) pelo uso do vocábulo economia, que o antecede na oração constitutiva do Capítulo II, Seção I, Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da *economia* e da *clientela*. (grifo pessoal)

Quanto à preponderante substantivação do sujeito no gênero masculino, embora historicamente a língua portuguesa aceite o uso de palavras masculinas com o sentido de inclusão do gênero feminino, uma análise discursiva sob o foco da função ideacional da linguagem sugere que os legisladores educacionais, ou não viam necessidade de romper com a tradição linguística para destacar a intenção política<sup>51</sup> de construção de uma educação básica dirigida à diversidade dos sujeitos escolares, ou os legisladores adotavam posição diversa dos estudos acadêmicos<sup>52</sup> que, naquela época, já defendiam uma concepção de juventude em uma perspectiva plural.

A denominação preponderante dos termos educando e estudante no texto da LDB pode também sugerir que os/as legisladores/as educacionais posicionavam-se de modo

<sup>51</sup> Esta intenção se externaliza principalmente nos artigos 26, 26-A e 27

<sup>52</sup> Ver obras elaboradas na década de 1990 por Angelina Peralva, Marília Sposito e José Machado Pais

conflituoso com os fundamentos e diretrizes que defendiam. Ainda que defendendo uma educação escolar comprometida com a diversidade dos sujeitos (arts. 26, 27 e 28), os léxicos escolhidos para representá-los são percebidos em uma perspectiva limitada ao espaço escolar – o aluno generalista, tal como comentado no início desta pesquisa.

## **6. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – ESTRATÉGIAS PARA ADESÃO DISCURSIVA**

Quase dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, o ensino médio regular nacional recebeu regulamentação específica.

Ao prever as incumbências dos sistemas de ensino, a LDB atribuiu à União a responsabilidade da elaboração de competências e diretrizes para as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com o objetivo de nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Título IV, Art. 9º, inciso IV).

O primeiro parágrafo do Art. 9º contemplou a existência do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, ao ser criado por Lei, teria “funções normativas e de supervisão e atividade permanente”. No exercício de suas funções, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), o CNE pronunciou-se sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998).

A regulamentação curricular por diretrizes normativas correspondeu a uma das tantas inovações trazidas pela LDB ao sistema educacional brasileiro, cujos currículos tinham a tradição de ser determinados por lei com conteúdos programáticos pré-fixados.

Por se tratar de um modo inusitado de normatização educacional no âmbito do Brasil, o CNE formulou pareceres orientadores sobre os fundamentos políticos e pedagógicos dessas diretrizes, esclarecendo sobre seus principais objetivos em vários trechos normativos. Embora um desses trechos seja fragmento de normas dirigidas à educação superior, suas orientações auxiliam na compreensão do diferencial pretendido entre uma lei revogada (instituição de currículos pré-fixados) e outra que se lhe impõe (instituição de diretrizes curriculares), implementada em um contexto no qual os ideais de democracia pouco a pouco vinham se consolidando como princípio normativo nacional.

Os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (...) a orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação

prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. (Parecer CNE/CES 776/97. Orienta para as DCN dos cursos de graduação.)

Estas DCNEM não pretendem, portanto, ser as últimas, porque no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional, serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. (Parecer CNE/CEB 15/98. Trata das DCN para o Ensino Médio)

**Diretrizes Curriculares Nacionais são (sic) o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.**<sup>53</sup> (Parecer CNE/CEB 04/98. Trata das DCN para o Ensino Fundamental)

**Confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas conseqüências para a Educação Infantil no âmbito público e privado.**<sup>54</sup> (Parecer CNE/CEB 22/98. Trata das DCN para a Educação Infantil)

O Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação infantil (DCNEI), ensino fundamental (DCNEF) e ensino médio (DCNEM) no ano de 1998. Enquanto os pareceres pronunciativos sobre a matéria das primeiras etapas encerraram-se em 17 e 14 páginas, respectivamente, as DCN para o ensino médio receberam 72 páginas. O ponto em comum entre a arquitetura textual desses documentos ficou na introdução, que justifica a normatização curricular por diretrizes básicas, no histórico brasileiro da oferta dessas etapas escolares, na concepção de educação pretendida pela LDB, nos princípios e fundamentos que embasam essa concepção e na exigência mínima da organização e da abordagem curricular.

Verificando entre os pareceres elaborados pelo CNE sobre o currículo da educação básica no período da LDB até 1998, observa-se certa uniformidade estilística na estruturação textual, aproximando-se das normas e princípios que regem a elaboração de uma redação oficial<sup>55</sup>, mas com tendência a aceitar estilos diferenciados, próprios de

---

<sup>53</sup> Negrito original.

<sup>54</sup> Negrito original.

<sup>55</sup> Segundo o Manual de Redação da Presidência da República (2002, pp. 4-5), os atos normativos do poder público devem ser redigidos sob a consigna de cinco princípios: “impessoalidade, clareza, uniformidade, concisão e uso de linguagem formal”; (...) “não há lugar na redação oficial

cada relator, cujo exemplo relevante se encontra na liberdade concedida à redação do Parecer deliberativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Capítulo 2, 2.1), em que sua relatora assim se pronuncia:

A título de conclusão, e usando de licença poética incomum nos documentos deste Conselho, as DCNEM poderiam ser comparadas a certo objeto efêmero cantado pelo poeta: não podem ser imortais porque nascidas da chama indispensável a qualquer afirmação pedagógica. Mas espera-se que sejam infinitas enquanto durem. (MEC/SEMTEC, 1999, vol. 1, p. 90)

Essa “transgressão” estilística manteve-se ao longo desse Parecer, cuja semelhança só foi encontrada no Parecer CNE/CEB 36, de 04 de dezembro de 2001, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal observação não tem a pretensão de tecer críticas restritivas sobre o estilo adotado, mas se justifica no fato de que a exploração analítica desse modo extra-oficial de redigir um ato normativo é particularmente relevante para as reflexões da ADC.

No âmbito do referencial teórico-metodológico da ADC, a opção por um determinado estilo textual corresponde à interdiscursividade (ou intertextualidade constitutiva), que se concretiza nas convenções sociais e nas relações de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001). Tais convenções são produtos do processo que se estabelece entre a produção e o consumo discursivo (interpretação e consenso). Por inserir-se no contexto das práticas sociais, a interdiscursividade também é marcada por relações de poder.

Pelo que se pode perceber a seguir, considera-se que a relatora teve uma intenção política específica,<sup>56</sup> ao optar pela elaboração de um discurso normativo carregado de um estilo que é convencionalmente utilizado na produção de discursos poético-literários e pela apropriação de discursos alheios (intertextualidade manifesta).

Comparando a estrutura textual do Parecer das DCNEM aos demais pareceres emitidos no mesmo período e com objetivos semelhantes, percebe-se que o estilo adotado para o discurso das DCNEM difere-se dos demais pela quantidade excessiva de páginas, o uso recorrente de metáforas, transcrições de trechos filosóficos clássicos e da literatura brasileira, transcrições de discursos técnico-institucionais e discursos acadêmicos de autores brasileiros e estrangeiros, especialmente estadunidenses, além

---

para impressões pessoais, como as que, por exemplo, constam de uma carta a um amigo, ou de um artigo assinado de jornal, ou mesmo de um texto literário. A redação oficial deve ser isenta da interferência da individualidade que a elabora”.

<sup>56</sup> Ver sobre a função ideacional da linguagem apresentada no capítulo reservado ao referencial teórico-metodológico da análise documental.

de transcrições de outros pareceres do Conselho Nacional de Educação. Dos cinco capítulos existentes, quatro se iniciam por longas transcrições literais. Exceção se faz no primeiro capítulo, que é destinado à introdução normativa.

Pelo posicionamento dessas transcrições no espaço textual, supõe-se que a relatora optou por utilizá-las como principal estratégia para justificação de seus argumentos. Essa intertextualidade<sup>57</sup> manifesta pode servir de forte aliada à intenção de dar ao discurso normativo não apenas um caráter impositivo, mas de buscar aceitação da comunidade educacional pela via de um discurso fundamentado filosoficamente, recorrendo a Platão e Aristóteles.

No âmbito do contexto cultural e democrático em que hoje se encontra a educação escolar brasileira, é comum que o ato de promulgação de uma doutrina educacional não seja suficiente para sua implantação no sistema escolar, e que sua principal possibilidade de inserção e naturalização pedagógica dependa do desejo docente (crítico ou não) de adotá-la como referência. Talvez o uso de metáforas carregadas de apelo idealista, a transcrição de trechos literários como os de João Guimarães Rosa, escritor brasileiro politicamente posicionado nos ideais comunistas de sociedade, e a fundamentação filosófica apoiada em Platão e Aristóteles tragam força ao objetivo central desse Parecer – a doutrinação coletiva de ideais educacionais.

A intenção de extrapolar a função impositiva de uma norma nacional para torná-la coletiva por meios mais democráticos e, conseqüentemente, mais facilmente receptiva nos espaços escolares e acadêmicos, está registrada no capítulo introdutório das DCNEM. Segundo esse trecho discursivo, a proposta inicial das Diretrizes encaminhada pelo Ministro da Educação, em 1997, e elaborada por especialistas convocados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC/MEC, atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC<sup>58</sup>, já orientava o Conselho Nacional de Educação/CNE a “estimular o debate em torno do tema no âmbito deste colegiado e da comunidade educacional” (Parecer CNE/CEB 15/1998, p. 1).

---

<sup>57</sup> Intertextualidade manifesta é a utilização literal de fragmentos de outros discursos (FAIRCLOUGH, 2001). Ver maiores informações no capítulo sobre o referencial teórico metodológico adotado para a análise documental.

<sup>58</sup> Desde 2004 o ensino médio regular passou à competência da Secretaria de Educação Básica/SEB do Ministério da Educação. Antes alçado a uma Secretaria Nacional, hoje o ensino médio regular tem sua política nacional localizada em uma coordenação administrativa, na intenção de articulá-lo às demais etapas e modalidades de educação básica gerenciadas pela SEB/MEC.

De acordo com o registro sobre o processo de elaboração, apreciação e revisão do documento preliminar, o CNE recolheu contribuições de diversas entidades<sup>59</sup> e mesmo de educadores brasileiros, caracterizados no texto do Parecer como individuais e anônimos que “ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação.”

Ainda nesse capítulo introdutório, a relatora afirma que as contribuições extraídas do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, realizado em 1996, permitiram a compreensão ampliada do problema do ensino médio sob a realidade da Europa, Estados Unidos e América Latina. Segundo a relatora, “sua importância foi tanto maior quanto mais *débil*<sup>60</sup> é a tradição brasileira de Ensino Médio universalizado”. Nesse trecho, observa-se o início de afirmativas que apontam para um alto nível de relevância dado pela relatora à realidade internacional. Do ponto de vista gramatical, as experiências de outros países associaram-se a graus de adjetivos indicativos de superioridade, enquanto a brasileira foi adjetivada como débil, marcando inferioridade.

Tal análise discursiva não tem a intenção de ver com ingenuidade a realidade brasileira, mas defende-se que um estudo comparativo de experiências educacionais não precisa associar-se à idéia de superior e inferior, mas de diverso, posto que a idéia de diferença associa-se à multiplicidade de fatores culturais, sociais, econômicos e também de uma história de submissão ideológica que influenciou a construção e a concretização dessas marcas múltiplas com que hoje a educação brasileira se depara.

## **6.1. Jovens e Juventude nos Capítulos das DCNEM**

Como o capítulo introdutório centrou-se em informações sobre os fundamentos legais regulamentadores e no processo metodológico de construção das DCNEM, partiu-se para a investigação da relação entre ensino médio e juventude contidas nos segundo e terceiro capítulos, posto que os dois últimos concentram o discurso em orientações e diretrizes eminentemente pedagógicas do currículo, inclusive, considera-se que a relação

---

<sup>59</sup> As entidades brasileiras citadas como colaboradoras “solidárias” foram: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPEd, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação/CNTE, Conselho Nacional dos Secretários de Educação/CONSED, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, as instituições do Sistema S: SENAI, SENAC e SENAR, universidades públicas e privadas, associações de escolas particulares de ensino médio e as escolas técnicas federais

<sup>60</sup> Grifo pessoal.

entre ensino médio e juventude neles contida é semelhante à abordagem dada pela LDB, cuja ADC recebeu capítulo específico.

O segundo capítulo traz o título Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação, iniciando com uma transcrição literal de dois parágrafos contidos na obra de Aristóteles intitulada Política, escrita no século III a.C., na qual o filósofo refletiu sobre a necessidade de se legislar democraticamente (Estado e cidade) sobre a educação dos jovens, observando que era dever explicitar a concepção de educação pretendida (qual) e a metodologia desejada para essa educação (como).

Sabidamente, o filósofo discorreu sobre a divergência de opiniões sobre esses dois temas. Já naquela época, não havia consenso se a educação deveria destacar o intelecto ou o caráter, se as disciplinas deveriam ter um caráter útil para a vida ou para a virtude, ou mesmo para se sobressair do ordinário (caráter científico).

Embora as DCNEM contidas no Parecer CNE/CEB 15/98 apresentem orientações e direcionamentos sobre todas as dimensões educativas abordadas por Aristóteles, parece que o Ministério da Educação apostou na relevância utilitarista da formação de ensino médio, ao instituir o *slogan* “O Ensino Médio Agora é Para a Vida” na campanha nacional de divulgação das DCNEM, iniciada após a homologação de suas normas. Prospectos, cartazes, camisetas, títulos de seminários e destaques no portal virtual do Ministério da Educação traziam esse *slogan* como a definição central do currículo dessa etapa escolar (conforme anexo).

O segundo capítulo compõe-se de cinco subitens: 2.1 Obrigatoriedade legal e consenso político (p.4); 2.2 Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada (p.7); 2.3 As bases legais do Ensino Médio brasileiro (p.13); 2.4 O Ensino Médio no mundo: uma transformação acelerada (p.16); 2.5 Respostas a uma convocação (p.19). Adotando o critério da objetividade, optou-se pela ADC dos subitens 2.2 e 2.4, espaço textual onde se localizou com mais relevância a temática da juventude.

### ***Ensino Médio, Competitividade Mundial e Emprego - relação incompleta***

O subitem 2.2 expõe sobre a concepção de ensino médio pretendida e a compreensão que o Ministério da Educação, via Conselho Nacional de Educação, tem das necessidades dos/das jovens brasileiros/as. Nesse trecho discursivo a relatora teceu críticas sobre o tradicional direcionamento dado ao ensino médio de formação geral, tendo como meta o acesso ao ensino superior, citando o elitismo dessa etapa escolar pelo baixo índice de sua oferta. Com um forte apelo determinista, ao final do segundo

parágrafo o Parecer contundentemente apresenta o seguinte discurso: “mas essa situação está mudando e vai mudar ainda mais significativamente nos próximos anos”.

Observa-se que a transcrição destacada refere-se à situação do ensino médio, mas o que nela se destaca é a força dada ao léxico mudança, que se transforma em ação gradativa com a afirmativa do presente e a perspectiva otimista do futuro – está mudando e vai mudar. A mudança defendida para o futuro é de que algo melhor do que hoje já se delineia diferente (está mudando), porquanto se encontra superlativizada na expressão “ainda mais significativamente”.

O final do terceiro parágrafo aponta a tendência do CNE a um dos três debates destacados por Abramo (2005) para focar os/as jovens brasileiros/as<sup>61</sup> no campo das políticas públicas. Para esse colegiado, a continuidade do ensino médio não se restringe a uma gradativa obrigatoriedade legal, mas passa para o plano político e se torna um direito do cidadão. Segundo Abramo, um foco de política social centrada na juventude é aquele que percebe o/a jovem como um sujeito de direitos, cujas políticas são elaboradas a partir das singularidades que afetam a condição juvenil. Nesse caso, as DCNEM definem que o ensino médio deve ser reformulado em seu currículo e nas suas diferentes formas de oferta e de organização escolar, para garantir que segmentos juvenis, então excluídos, tenham direito à continuidade de seus estudos. São “jovens que aspiram a melhores padrões de vida e emprego (...), jovens ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada”.

A transcrição acima não restringe o ensino médio regular somente às/aos jovens de 15 a 17 anos. Embora não se encontrando nenhuma orientação curricular ou metodológica norteando para uma abordagem diferenciada dos conteúdos dessa etapa formativa para grupo etário tão amplo, o Parecer determina como princípios pedagógicos a autonomia e a flexibilidade curricular, delegando à escola a competência para definir o currículo e a abordagem didática mais coerentes para seus/suas alunos/as, atendendo assim o princípio da LDB de estimular a gestão democrática dos processos pedagógicos.

O processo de elaboração das DCNEM se deu durante os anos de 1997 e 1998, cujos dados subsidiadores do Parecer em referência mostraram que apenas uma pequena parcela tinha acesso ao ensino médio. Embora com o maior percentual de ampliação de matrículas entre o período de 1985 a 1994 - mais de 100% para essa etapa escolar e de 30% para o ensino fundamental – no ensino médio eram atendidos menos de 50% dos/das jovens de 15 a 17 anos, com metade desse percentual localizado no ensino fundamental. E ainda, conforme esse trecho legal, a oferta de ensino médio

---

<sup>61</sup> Este tema encontra-se desenvolvido no primeiro capítulo desta pesquisa.

passou a pertencer principalmente à instância pública, pois a esfera privada reduziu sua oferta de vagas de 33% para 21%.

Utilizando-se de dados publicados pela UNESCO em 1995, o Parecer estabeleceu uma comparação da taxa bruta de escolarização juvenil (15 a 17 anos) com alguns países da América Latina. Consta a informação de que atrás do Brasil vinham apenas Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, Haiti, El Salvador, Honduras, República Dominicana, Bolívia e Paraguai; ultrapassando 50% de taxa bruta estavam Peru, Colômbia, México e Equador; Argentina e Chile ultrapassando a taxa de 70%, e o Uruguai atingindo 81%, o único a se aproximar da média de taxa bruta (90%) de países considerados desenvolvidos economicamente.

A taxa bruta de escolarização abaixo dos 50% de jovens entre 15 a 17 anos registrada pela UNESCO é semelhante ao controle do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP-MEC<sup>62</sup> (2004, Tabela 10, p. 26): no ano de 1994, o Brasil apresentou uma taxa de 47,6% de escolarização bruta de jovens dentro da faixa etária regular, ampliando-a para 76,6% seis anos depois, num crescimento de 29 pontos percentuais. Nesse mesmo período, a taxa de escolarização líquida<sup>63</sup> melhorou de 20,8% para 33,3%, ainda que inferior ao crescimento bruto.

O Parecer reforçou a necessidade de ampliação do ensino médio nacional por meio de estudos demográficos, que indicaram uma “onda de adolescentes<sup>64</sup>” no Brasil entre os anos de 1995 a 2000, prevendo o fim dessa onda para o ano de 2005 e estimando uma população de 12 milhões de adolescentes de 15 a 18 anos para o ano de 2007. Consultando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE realizada em 2006<sup>65</sup>, verificou-se que o Brasil apresentou uma população de 10.646.814 de jovens de 15 a 17 anos em 2005, assemelhando-se ao quantitativo projetado para 2005. A mesma pesquisa realizada em 2007 ampliou a coorte dessa população para a idade de 15 a 19 anos, indicando um total de 17. 226.000 de jovens nessa faixa etária, validando a projeção efetuada no Parecer para esse ano ou mesmo superando-a um

---

<sup>62</sup> Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio, 2004. Fonte: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B88683CA6-09B4-4BC2-AE54-E1E5A775D1C8%7D\\_qualidade\\_educacao\\_319.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B88683CA6-09B4-4BC2-AE54-E1E5A775D1C8%7D_qualidade_educacao_319.pdf). Acessado em 24 de fevereiro de 2009

<sup>63</sup> O Parecer usou como referência uma taxa líquida de 25% de escolarização da população de 15 a 17/18 anos. (MEC/SEMTEC, 1999, p. 92)

<sup>64</sup> As DCNEM se referem a jovens e juventude. O termo adolescente foi aspeado originalmente no Parecer, de modo a destacar a linguagem adotada pelas pesquisas adotadas.

<sup>65</sup> Informação contida na Síntese de Indicadores Sociais 2006, p. 32, item Dados demográficos, tabela 1.2 População residente, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, População residente, Grupos de idade, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2005 (continuação). Fonte: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2006/indic\\_sociais2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2006/indic_sociais2006.pdf). Acessado em 24 de fevereiro de 2009.

pouco, considerando que a diferença entre os doze milhões estimados e o apurado é de pouco mais de cinco milhões de jovens, embora incluindo aqueles com idade de 18 e 19 anos.

O censo escolar da educação básica realizado em 2007<sup>66</sup> computou 8.759.754 alunos/as de 15 a 17 anos matriculados/as em toda a educação básica, concentrando 4.539.022 de jovens dessa idade no ensino médio, representando 51,81% da matrícula dessa população. Como MEC e IBGE não trabalharam com grupos etários semelhantes para cada um de seus registros no ano de 2007, optou-se por não elaborar um estudo das taxas de escolarização bruta e líquida, mas há o risco de regressão dessas taxas, caso se destaque a informação disponibilizada pelo INEP/MEC sobre o ano 2000, que foi de 76,6% e 33%, respectivamente.

Cada vez mais a oferta do ensino médio regular pertence à esfera pública. Se em 1994 a rede privada respondia por 21% das matrículas dessa etapa de ensino, em 2007 esse dado caiu para 897.068 em termos absolutos, correspondendo a 10,71% da oferta integral, que foi de 8.369.369 matrículas.

Pela projeção da “onda de adolescentes”, as DCNEM destacam o desafio de oferecer um ensino médio diverso, que atenda “os cidadãos e cidadãs brasileiros”. Nesse trecho, observou-se um discurso ampliado dos jovens, citados como cidadãos e diferenciados pela primeira vez por sexo. Conjugados a outros sinônimos (clientela, estudante, aluno, adolescente...), quase sempre referenciados por uma linguagem generalista, com predominância à substantivação masculina, os/as jovens foram associados principalmente aos seguintes aspectos: na perspectiva da empregabilidade - “estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar”, e ao da condição socioeconômica – “no caso brasileiro, a origem social é fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam”.

Embora a amplitude da percepção juvenil se encontre aquém dos aspectos constitutivos dessa categoria social<sup>67</sup>, percebeu-se um discurso incisivo quanto a determinar que o ensino médio deve se voltar para a heterogeneidade da juventude, a qual:

Tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (Parecer CNE/CEB 15/98, p.8)

---

<sup>66</sup> Tabelas 1.4 e 1.33 relacionadas à matrícula, respectivamente, e Tabela 2.16 referente à dependência administrativa, informada no parágrafo seguinte.

<sup>67</sup> Os estudos sobre Juventude, especialmente no campo da Sociologia e da Sociologia da Educação, abordam aspectos mais variados para a análise da condição juvenil, tais como: gênero, raça/etnia, sexualidade, localização geográfica, cultura...

O Parecer reconhece que o problema da oferta do ensino médio não se limita aos condicionantes relacionados à sua extensão territorial, destacando como exemplo o crescimento econômico excludente, produtor da “pior distribuição de renda do mundo”. Segundo o relato, associado a esse crescimento encontra-se a desigualdade educacional, “que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania”.

Esse trecho estimula a reflexão sobre a intenção discursiva de duas afirmativas: uma delas é a de que o Brasil é o país mais injusto em termos de distribuição de renda; a segunda é a explicitação de que o ensino médio é visto como estratégia para a competitividade e o exercício da cidadania. Na primeira afirmativa, o Parecer foi categórico em situar o Brasil no topo do ranking negativo de distribuição de renda, embora possuindo a não menos péssima classificação de 8ª posição mundial<sup>68</sup>. Compreende-se que o deslocamento da classificação real da situação brasileira teve a intenção de inculcar força ao discurso da necessidade premente de reforma curricular do ensino médio, de modo a facilitar o consenso da comunidade educacional.

Na segunda afirmativa, observou-se que as finalidades do ensino médio transformaram-se em estratégia, mantendo-se a finalidade da cidadania e substituindo a finalidade da preparação básica para o trabalho por competitividade econômica, em uma relação sinônima de que a preparação básica para o trabalho submete-se às exigências do mercado, tanto às exigências de nível macro, relacionadas à competitividade mundial, quanto às exigências relacionadas à competitividade para a manutenção ou conquista de um emprego.

A relação entre ensino médio associado à competitividade econômica é tão forte no discurso das DCNEM que a baixa oferta de emprego no Brasil é um dos indicadores utilizados como destaque para especular sobre o possível crescimento dos anos de escolaridade entre os/as jovens.

Os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego. (Parecer CNE/CEB 15/98, p.10)

---

<sup>68</sup> Segundo Maia (2006), o Brasil detém o 8º pior índice de distribuição de renda no mundo, em condições piores estão apenas sete países africanos.

O texto do subitem 2.2 traz como título “Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada”, mas concentra suas reflexões na exclusão que se dá por fatores econômicos. Porém, os estudos que relacionam sociologia da juventude com as questões educacionais são sincrônicos em afirmar que a exclusão escolar não se restringe ao fator econômico, tampouco o subestima<sup>69</sup>, mas demonstram que as causas da exclusão são histórica e relevantemente mais complexas (DAYRELL, 2007; FRANCO, 2001, WELLER, 2009 e SILVA, 2009). A exclusão escolar também se associa fortemente à discriminação étnico/racial, localização geográfica, deficiências variadas e aspectos culturais. Os resultados de pesquisas publicadas pelo próprio Ministério da Educação se coadunam com as afirmativas dos autores citados, registrando a baixa oferta de vagas de ensino médio em zonas rurais (ou escolas do campo), a disparidade de matrícula de brancos, negros e indígenas, e o inexpressivo número de escolas indígenas, quilombolas e de educação especial. Como confirmação dessa comparação, encontram-se transcritas algumas informações sobre a situação escolar brasileira entre o período de elaboração das DCNEM e fases mais recentes.

Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio. Na área rural, o quadro é ainda mais crítico: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária estão freqüentando o ensino médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural freqüentam o ensino médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. (MEC/SECAD, 2007, p. 18)

Nas 1.392 escolas recenseadas pelo Censo Escolar Indígena do MEC em 1999 estudavam 93.037 estudantes indígenas (...) No ensino médio havia apenas 1%. (MEC/INEP, 2007, p. 18)

Tabela 13 –Taxa de permanência no ensino médio, por raça/cor – Brasil 2000/2003<sup>70</sup>

Indicadores	Ano	
	2000	2003
	Branco	Negro
Taxa de Escolaridade Bruta	86,03	60,09
Taxa de Escolaridade Líquida	45,87	22,82

Fonte: Pnud/Cedeplar. *Atlas racial brasileiro*, 2004. Elaborado a partir do Censo Demográfico 2000 e da Pnad 2003

De acordo com o Censo Escolar de 2007, o Brasil tem hoje aproximadamente 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, quase 75% destas

<sup>69</sup> Os autores citados afirmam que, para muitos jovens, a possibilidade de vivenciar experiências mais amplas relacionadas à sua condição juvenil depende de recursos financeiros advindos de seu próprio trabalho.

<sup>70</sup> GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade Fragmentada. Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993 – 2005*. INEP: Brasília, 2007

matrículas estão concentradas na região Nordeste. (...) Em muitos casos, uma professora ministra aulas para turmas multisseriadas. Poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo. (MEC/SECAD, 2009, web)

Quanto ao atendimento escolar de jovens portadores de alguma deficiência no ensino médio, um estudo da Secretaria de Educação Especial/SEESP-MEC<sup>71</sup> informou com base no Censo Demográfico de 2000 um total de 24.6000.256 portadores de deficiência em todo o país, com 2.372.032 na faixa etária entre 15 a 24 anos. O Censo Escolar da Educação Básica desse mesmo ano registrou o atendimento de 382.215 matrículas na educação especial, em escolas ou classes especiais, ou em classes comuns com ou sem apoio pedagógico especializado. No ensino médio oferecido em escolas ou classes especiais estavam registradas 42 matrículas de crianças de 07 a 14 anos e 1.031 matrículas de jovens e adultos acima de 15 anos, não havendo registro de faixa etária para as matrículas em classes comuns, correspondendo a uma baixa oferta de matrícula juvenil se comparada ao total de jovens portadores de alguma deficiência.

Todavia, mesmo destacando o aspecto econômico, o discurso que constitui o ensino médio também apresenta sua intenção humanista e social, concepção educacional analisada com mais detalhe no Capítulo 3 do Parecer em referência.

## **6.2. O Contexto Mundial Justificando o Ensino Médio Brasileiro**

O desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares. (Parecer CNE/CEB 15/98, p. 16)

O subitem 2.4 inicia afirmando que a decisão do Brasil por outro ensino médio é semelhante a que estava ocorrendo no “mundo todo” durante os anos de 1990. De acordo com a dimensão da análise textual, essa primeira oração vem carregada de, no mínimo, dois argumentos intercomplementares: 1<sup>a</sup>) A decisão pela reforma do ensino médio nacional não é arbitrária nem isolada (ela ocorre “ao mesmo tempo em que”); 2<sup>a</sup>) O Brasil não pode ficar atrás na fila das transformações mundiais (o “mundo todo” passa por revisões radicais). No âmbito da ADC, observa-se que o uso da subordinação “ao mesmo tempo em que” e o vício da linguagem pelo uso da redundância “mundo todo” têm a intenção de inculcar a idéia de consenso das mudanças necessárias no ensino

---

<sup>71</sup> Evolução da Educação Especial no Brasil 1988-2006. Disponível em formato eletrônico no portal do Ministério da Educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acessado em 27 de fevereiro de 2009

médio. A opção por iniciar o texto com essa mensagem também pode ser percebida como estratégia de fortalecimento da consensualização discursiva.

Aliada à estratégia de centralizar a idéia de um texto pela mensagem inicial está a de finalizá-lo com a mesma mensagem, mesmo que elaborada com outras palavras (último parágrafo): “o exercício de aproximação dos séculos poderá ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países, para evitar equívocos que eles não puderam evitar”.

Nesse trecho, algumas expressões ou palavras são argumentos centrais para a justificativa de copiar experiências estrangeiras: “aproximação dos séculos”, “inteligente”, “evitar equívocos”. Em síntese, observa-se a seguinte idéia: o Brasil só sai do atraso secular se for inteligente em copiar experiências de outros países. Dessa forma, não cometerá erros que eles (os outros países) cometeram até aprender. Tal interpretação (que é pessoal e não tem intenção de buscar consenso) aporta-se também na afirmativa registrada nas últimas linhas do penúltimo parágrafo do subitem 2.4: “será necessário sair do século XIX e chegar ao XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos países ousaram experimentar e aprender”.

Além de apresentar uma síntese da concepção de reforma internacional do ensino pós-obrigatório delimitada no final dos anos de 1980 até metade dos anos de 1990, os demais parágrafos integrantes desse trecho discursivo descrevem e justificam dois pontos comuns entre as experiências estrangeiras<sup>72</sup>: integralização curricular e institucional das modalidades de formação de nível médio e “desespecialização<sup>73</sup>” das modalidades profissionalizantes. Durante esse tempo de experiência, o Parecer afirma que, apesar das reformas terem iniciado subordinadas às mudanças econômicas e tecnológicas, rapidamente incorporaram outros elementos:

O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade. (Parecer CNE/CEB 15/98, p.17)

Contudo, pela leitura do texto, observa-se que os ideais humanistas incorporados não foram posicionados de forma equitativa ao patamar dado à relação ensino médio e subordinação econômica, recebendo o objetivo de amenizar as possíveis consequências negativas trazidas pelas aceleradas mudanças tecnológicas e na ordem econômica: “A

---

<sup>72</sup> Não há indicação expressa do nome de nenhum país.

<sup>73</sup> O termo desespecialização é usado no texto sem que haja uma explicação sobre o seu significado ou mesmo sobre seu objetivo pedagógico.

reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo” (Parecer CNE/CEB 15/98, p.18).

A posição secundária da concepção humanista de formação diante da concepção econômica é reforçada pela apropriação do discurso (intertextualidade manifesta) do “empresariado europeu”: “A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia”. (Ibidem, p. 17)

A escolha de transcrições é uma demonstração explícita do nível de deferência e de credibilidade concedido a alguns autores em detrimento de outros. Em um texto dirigido à comunidade educacional, seria comum esperar a transcrição de pensamentos elaborados por educadores, mas a deferência foi concedida a leigos, talvez por representarem o segmento ao qual a proposta de reforma do ensino médio se subordina prioritariamente. Porém, como a linguagem é multifuncional, estando aberta a variadas interpretações, tal escolha também pode ter sido realizada com o objetivo de demonstrar que a defesa pela educação integral do ser humano, excluída de alguns espaços políticos, hoje está presente até no discurso empresarial.

Mesmo com a relação assimétrica entre a formação humanista e a subordinação econômica, há trechos discursivos de valorização das relações de convivência e do crescimento humano, depositando na escola a confiança na capacidade de educar para esse caminho:

Revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas (...) mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (Parecer CNE/CEB 15/98, p.18)

O segundo Capítulo finaliza com o subitem 2.5 (p.19), centrando na convocação que a LDB faz a todos os envolvidos com a gestão e a docência no ensino médio regular nacional. Nesse trecho discursivo, o Parecer dá destaque à formação humanista, na intenção de manter um equilíbrio entre o que o discurso chama de finalidades personalistas e produtivistas, retomando o discurso dos princípios normativos que inspiram a LDB, que “busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e o exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual”.

Parece que a aproximação do discurso para a defesa dos ideais humanistas remete diretamente para os/as jovens aos quais o ensino médio se destina, aspecto oposto ao que aconteceu nos trechos centrados no ideal de competitividade econômica, posto que os subitens 2.2 (p.7) e 2.4 (p.16) não apresentaram nenhuma referência expressa a aluno, a jovem, a estudante, ou a qualquer outro sinônimo de sujeito escolar.

Coincidência ou não, a centralização textual na concepção humanista também remete à reflexão sobre a necessidade de diversificação de escolhas didáticas e administrativas da organização do espaço escolar e do currículo, ponderação que não esteve presente nos trechos discursivos dos subitens anteriores.

Enquanto o discurso que priorizou a concepção economicista de ensino médio foi construído sobre a idéia de reforma face à imposição da “nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (Parecer CNE/CEB 15/98, p.16), o discurso que destaca a concepção humanista se constrói sobre a idéia de que a LDB é muito mais uma convocação de esforços mútuos do que um conjunto de regras impositivas: “mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação**<sup>74</sup> que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores” (Ibidem, p. 19).

Com isso, percebe-se um deslocamento de ações opostos ao poder que caberia oficialmente a cada uma das duas bases de formação: a Lei, que originalmente tem o poder de impor, reveste-se de um eufemismo convocatório de adesão; o contexto econômico, que deveria servir de inspiração, reveste-se de impositor.

Convocação é uma palavra de duplo sentido, que pode trazer a idéia de ordem ou de sensibilização. No caso específico do termo redigido intencionalmente em negrito, julga-se que a relatora assim o fez para reforçar o sentido oposto à obediência. Tal interpretação também se justifica pelo argumento contido no último parágrafo do subitem 2.5: “uma convocação dessa natureza exige diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas”.

Por fim, verifica-se que o discurso humanista do texto 2.5 desloca a relação entre ensino médio e *jovem que busca emprego* contida no discurso economicista, para a relação mais ampla entre ensino médio e “jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade” (Ibidem, p.19).

---

<sup>74</sup> Negrito original.

### 6.3. A Estética, a Ética e a Política na Formação Juvenil do Ensino Médio

Como analisado no início deste Capítulo, o Parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou DCNEM, foi redigido de modo inusitado, talvez o trecho mais transgressor no que se refere ao estilo normativo desse documento seja o Capítulo 3<sup>75</sup>, reservado a deliberar sobre os fundamentos educacionais inspiradores do ensino médio nacional. Enquanto os capítulos anteriores teceram argumentos embasados por dados estatísticos, documentos técnicos e referências econômicas, informações comumente encontradas nos pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, o Capítulo 3 foca no aspecto filosófico da concepção pretendida para o ensino médio nacional.

Supõe-se que o espírito filosófico que permeou todo capítulo tenha resultado na mudança da ordem discursiva das duas concepções centrais dessa etapa escolar. Se no capítulo anterior dominou a concepção de formação subordinada ao contexto econômico, o que se observa agora é o foco na concepção humanista, orientando sobre o significado, no âmbito do ensino médio, dos três valores inspiradores da Constituição e da LDB: a estética, a política e a ética.

Em continuidade ao estilo discursivo anterior, o Capítulo 3 inicia com um trecho da Filosofia Antiga, a obra de Platão, Protágoras, no qual transcreve o mito de Prometeu e Epimeteu na divisão das artes, dos valores e da ciência política entre as criaturas mortais. Logo após a transcrição, inicia o argumento de que todas as ações, normas e objetivos escolares devem ser coerentes com os três espíritos referenciados. Os três subitens integrantes desse Capítulo reservam texto específico sobre cada um deles.

Embora o Capítulo pouco faça referência direta à juventude do ensino médio, o detalhamento dado ao significado desses valores no âmbito do processo pedagógico possibilita a construção de um perfil idealizado de jovem: politicamente posicionado, autônomo em suas decisões, crítico em relação a seu contexto, ético em seus posicionamentos e nas relações de convivência, consciente de si mesmo e da diversidade humana, comprometido e solidário com um mundo mais justo, fraterno e feliz.

Os três substratos filosóficos que regem a constituição e a LDB, quando constitutivos da filosofia educacional para o ensino médio, transformam-se em características de três referenciais: a estética pertence à sensibilidade, a política é da igualdade e a ética é da identidade. Desse modo, tornam-se específicas, diretivas, com

---

<sup>75</sup> Veja versão integral deste capítulo no anexo 2 desta pesquisa.

possibilidade de serem melhores compreendidas pela grande comunidade de educadores que atuam na gestão, assessoramento ou docência do ensino médio em todo o país.

O Capítulo 3 é o que mais recebe o recurso de ter enunciados destacados em negrito. Dos 33 parágrafos que se lhe integram, 22 apresentam trechos em negrito, com todos destacando exclusivamente aspectos da formação humana, ainda que em algumas passagens textuais os três fundamentos filosóficos estejam relacionados ao contexto do mundo do trabalho. Supõe-se que o recurso utilizado seja uma estratégia de facilitação da leitura ou uma tentativa de direcionamento da atenção para informações selecionadas como centrais pela relatora para a compreensão das diretrizes, caso a comunidade educacional não se sinta estimulada à leitura integral do documento, considerando o volume de informações constantes nas 72 páginas que compõem o Parecer das DCNEM.<sup>76</sup>

Verifica-se que mesmo o discurso que relaciona esses fundamentos filosóficos ao contexto do trabalho guarda uma intenção humanista, por exemplo: “a estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza” (Parecer CNE/CEB 15/98, p. 21); “a política da igualdade vai se expressar na **busca da equidade**<sup>77</sup> no acesso à educação, ao emprego (...) e a outros benefícios sociais” (Ibidem, p. 23); “a ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrializada e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano (...) o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado” (Ibidem, p. 25).

Tais fundamentos filosóficos aproximam sobremaneira o ensino médio da formação escolar juvenil defendida nos discursos acadêmicos selecionados como referenciais teóricos desta pesquisa.<sup>78</sup> Neles (os fundamentos) se observa o zelo pela sociabilidade juvenil, pela educação das relações de convivência, apoiada em atitudes de combate a qualquer forma de preconceito e discriminação, visando uma educação de jovens protagonistas de um mundo mais responsável e solidário, autônomos em suas interpretações do mundo (físico e social) em que se insere.

E ainda, esse Capítulo trata da representatividade filosófica do espaço escolar: em “numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são

---

<sup>76</sup> O Conselho Nacional de Educação realizou vários encontros com entidades educacionais para a consolidação do Parecer em referência, enquanto o Ministério da Educação adotou a estratégia de seminários nacionais para a implementação das DCNEM em todo o país, inclusive financiando encontros gerenciados pelos sistemas estaduais de ensino para a capacitação de seus profissionais sobre o tema e sua internalização escolar, fatos que exigiram, no mínimo, uma leitura superficial do documento.

<sup>77</sup> Negrito original.

<sup>78</sup> Ver capítulos iniciais deste trabalho.

planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados”; a política da igualdade, para garantir “**igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos**”<sup>79</sup>, exige “um compromisso permanente” de usar todos os mecanismos escolares “no interesse do aluno”; “a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**”<sup>80</sup>, inculcando na escola a responsabilidade como lugar de convivência e de reconhecimento (de si e do outro).

#### 6.4. Considerações Gerais

Como análise final das DCNEM, é relevante analisar sobre a fundamentação filosófica do ensino médio, o qual defende no antepenúltimo parágrafo do Capítulo 3 que a educação dos/das jovens do ensino médio esteja comprometida com “a **busca da verdade**”<sup>81</sup>, essência da Filosofia. Ao mesmo tempo, a própria Filosofia (ciência) adota por princípio a impossibilidade de uma verdade absoluta. Diante disso, encontra-se certo conflito filosófico no texto da DCNEM, ao qual afirma que a busca da verdade dependerá da capacidade de aprender, sendo essa capacidade a “única maneira de alcançar os *significados verdadeiros*”<sup>82</sup> com autonomia” (Parecer CNE/CEB, p.27). Ao encerrar o Capítulo 3, o discurso desenvolve também a seguinte afirmativa:

Dela [da escola] poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para *aprender significados verdadeiros do mundo físico e social*<sup>83</sup>, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal. (Ibidem)

Diante do princípio da recusa ao crédito de uma verdade absoluta, levanta-se o questionamento se o aprendizado de *significados verdadeiros* feriria tal premissa filosófica. E ainda, que verdades físicas e sociais o Parecer assume como verdadeiras? Infelizmente, o Capítulo estudado não traz informações suficientes para a exploração discursiva de uma possível resposta. Talvez os capítulos subsequentes, que tratam da abordagem curricular específica de cada uma das três áreas do conhecimento organizadas para o ensino médio, esclareçam as dúvidas levantadas. Porém, esta pesquisa não tem como objetivo a análise de componentes curriculares, fato que a distanciaria de seu objetivo central: a análise crítica do discurso normativo da relação

---

<sup>79</sup> Negrito original, p. 24.

<sup>80</sup> Negrito original, p. 25.

<sup>81</sup> Negrito original, p. 26.

<sup>82</sup> Grifo personalizado para destacar aspecto a ser analisado.

<sup>83</sup> Grifo personalizado.

entre ensino médio e juventude brasileira. Entretanto, espera-se que o questionamento levantado estimule em algum/a leitor/a o desejo por essa investigação.

Retomando a reflexão da última transcrição, observa-se que a escola está posicionada no nível do potencial, mas não da garantia, de desenvolver a capacidade dos jovens do ensino médio. Tal capacidade também não atinge o nível do “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Ibidem, p.17) defendido segundo as aspirações da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade, posto que o texto limita a capacidade dos/das jovens ao registro, à comunicação e à aplicação dos significados do mundo físico e social, quando deveria capacitar-lhe também para a possibilidade da negação e (re)construção desses significados tidos como verdadeiros, em consequência da autonomia de seu próprio juízo de valor.

Deste modo, percebe-se uma possível contradição ou conclusão incompleta das DCNEM diante da dimensão pretendida para a formação humana segundo os fundamentos filosóficos apresentados ao longo de todo o texto do Capítulo 3.

Encerra-se a análise dessas DCNEM com a ousadia de apresentar uma pretensão diferenciada do objetivo escolar contido na transcrição anteriormente destacada, em uma tentativa de manutenção da coerência com as aspirações pedagógicas relacionadas aos fundamentos éticos, políticos e estéticos apresentados minuciosamente ao longo desse Capítulo: *Da escola exige-se a competência de desenvolver a capacidade dos jovens cidadãos para interpretar autonomamente os infindáveis significados do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los, aplicá-los ou mesmo negá-los e (re)construí-los, de modo a transformar e melhorar o trabalho, o exercício da cidadania, as relações de convivência e seu projeto de vida pessoal.*

## 7. CONCLUSÃO

No início deste trabalho foi indicada a possibilidade de haver uma intertextualidade manifesta ou constitutiva (interdiscursividade) entre os discursos normativo e acadêmico selecionados para a investigação da relação entre ensino médio e juventude brasileira. Conforme explicado em Capítulo específico, intertextualidade é a construção de um discurso a partir de outro discurso, que pode se dar de modo direto, por citações ou referências, ou pela inspiração (fundamentos) ou estilo textual adotado. O primeiro exemplo representa a intertextualidade manifesta; o segundo representa a interdiscursividade.

O discurso normativo foi composto pelas principais normas regulamentadoras do ensino médio nacional – a LDB e as DCNEM; o discurso acadêmico conjugou alguns estudos produzidos no campo da Sociologia da Juventude e no da Educação, especialmente aqueles defensores de uma concepção de educação centrada nos sujeitos e da organização de escolas de ensino médio que incorporem no currículo os aspectos constitutivos da condição do jovem e da jovem brasileiro/a: cultura, história, identidade, diversidade, sociedade, trabalho e ciência.

Antes de investigar a relação entre o ensino médio regular e os sujeitos dessa etapa escolar, foi necessário desenvolver uma reflexão individualizada de ambas as partes. A reflexão sobre o ensino médio se deu sobre uma linha tempo-histórica de suas regulamentações nos últimos (quase) quarenta anos, concluindo que essa etapa escolar esteve muito mais comprometida com o ideário político do imediato progresso brasileiro, por vezes enfatizando o ensino científico ou propedêutico e o ensino profissionalizante, com características específicas, segundo o regime de governo de cada época.

A compreensão da condição juvenil brasileira exigiu a leitura e reflexão sobre a condição juvenil em diferentes situações, selecionando a situação escolar como principal foco de análise. Como síntese, observou-se que essa categoria social (jovem) e a fase de vida (juventude) apresentam constitutivos e condicionantes dinâmicos, cuja complexidade impõe à situação escolar uma reformulação urgente e permanente no direcionamento de suas intenções educativas.

A análise de discurso crítica realizada na LDB, em especial nos trechos referentes aos fundamentos e à organização do ensino médio, e nas DCNEM, permitiu verificar que, muito embora ambas as normas tenham também seus textos inspirados ou referenciados nos ideais defendidos nos discursos acadêmicos selecionados para este estudo, foi encontrada forte presença de um terceiro discurso, cuja identidade esteve marcada pelo

contexto da economia mundial dominante no período de elaboração dessas duas normas, os anos de 1990. Esse terceiro discurso, mesmo construído por fragmentos textuais, inferências, metáforas, e mesmo por afirmativas não-ditas (silenciadas), por várias vezes assumiu o domínio discursivo, causando uma assimetria na força do objeto investigado (e desejado): a relação dependente do ensino médio à condição da juventude brasileira.

Quanto mais o discurso estreitava a relação entre ensino médio e submissão econômica, mais a concepção dessa etapa escolar se distanciava da complexa constituição do sujeito-jovem. Por exemplo, no texto da LDB foi observado que esse distanciamento se ampliava à medida que a Lei associava o sentido de trabalho à dimensão da empregabilidade, almejando para o/a egresso/a apenas a capacidade de adaptação “a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (Título V, Cap. II, Seção IV, Art. 35, II). O mesmo ocorrendo com o ideal de “cidadania do educando”, posto que a preparação básica para o trabalho e a cidadania foram definidas na Lei com a mesma finalidade: a continuação da aprendizagem para o educando conseguir se adaptar às mudanças impostas pela nova organização do trabalho.

No texto das DCNEM, talvez por ser mais longo e explicativo, foi possível verificar duas idéias principais divisoras do texto: o ensino médio dominado pela exigência da economia mundial (semelhante ao ideal da LDB) e o ensino médio humanista, defensor de uma educação comprometida com o reconhecimento da identidade pessoal e do outro (a diversidade), a autonomia, a afetividade, a aprendizagem escolar (conteúdos socialmente organizados), o protagonismo político e social e a criticidade dos sujeitos, dimensões formativas sintetizadas em diferentes aspectos da aprendizagem humana: o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a conviver. Inclusive, esses aspectos constituíram-se na principal inspiração a ser dada à organização curricular do ensino médio, cujo discurso original surgiu no Brasil pela ação política da UNESCO, organismo internacional que, junto com o Programa das Nações Unidas (PNUD) e duas instituições bancárias internacionais – o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desempenharam papel instrutivo preponderante no direcionamento a ser dado às políticas educacionais do Brasil entre o período de 1980 e 1990 (SILVA, 2002, ARAÚJO, 2005).

Como a juventude possui um caráter de transitoriedade e uma essência que lhe é própria (estilo de uma geração, ou como se diz em francês, um *esprit du temps*), a escola de ensino médio organizada para o/a jovem também deve se planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente a

quem pertence. Considera-se, deste modo, que uma escola voltada constantemente para a essência da juventude que a frequenta tem mais possibilidade de se distanciar do domínio de vontades externas, ou seja, tem mais possibilidades de conseguir se libertar da condição que Althusser a denominou: Aparelho Ideológico de Estado.

Por fim, é válido retomar a ponderação sobre a influência do discurso do Ministério da Educação em todo o país, considerando seu papel de catalisador de idéias (quando se propõe democrático), de normatizador (quando exerce seu poder regulatório) e de disseminador (quando divulga ou financia a implementação de suas idéias). Diante desse poder discursivo, o nível de aprofundamento de sua percepção sobre o sentido do sujeito-aluno jovem do ensino médio repercute relevantemente na construção do discurso dos agentes escolares sobre esse mesmo assunto, podendo resultar em fundamentos e práticas pedagógicas insuficientes para a formação geral dessa categoria social.

E ainda, surge a reflexão de que os estudos demográficos, econômicos, sociológicos e educacionais selecionados como referência para a fundamentação dos argumentos utilizados como justificativa do discurso normativo talvez já não se coadune com a essência da geração de jovens que se encontram às portas do ensino médio em 2010, considerando os 13/11 anos decorridos de implementação da LDB e das DCNEM.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Maria Helena. *Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo*. In: Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1995
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001
- ARAÚJO, Carlos Henrique e LUZIO, Nildo. *Avaliação da Educação Básica. Em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: INEP/MEC, 2005
- BAKHTIN, Michail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979
- BENEVIDES, Maria Victoria. *A Questão Social no Brasil – os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais*. Fonte: [www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm](http://www.hottopos.com/vdletras3/vitoria.htm). Acessado em 27 de outubro de 2008
- BOURDIEU, Pierre. *Os Três Estados do Capital Cultural*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.73-79.
- \_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2007
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Parecer CEB 16/997
- BRUNO, Lúcia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In: OLIVEIRA, Dalila (org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1996
- CARVALHO, Castelar de. *Para Compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes, 2003
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003
- CHARLOT, Bernard. *Os Jovens e o Saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001
- CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. *Diálogos com o Mundo Juvenil. Subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005
- CRUZ, Marileia dos Santos. *Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros*. In: História da Educação do Negro e outras histórias. (Org.) Jeruse Romão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Básica no Brasil*. Educação e Sociedade: Campinas, v. 23, nº 80, setembro/2002, p. 169 - 201
- DAYRELL, Juarez. *A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil*. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
- DEMO, Pedro. *A Nova LDB. Ranços e Avanços*. 20ª ed. Papirus: Campinas, 2008
- \_\_\_\_\_. *Educação e Qualidade*. Petrópolis: Papirus, 1996
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed. UnB, 2001
- FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa e NOVAES, Gláucia Torres Franco. *Os Jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais*. Cadernos de Pesquisa. Nº.112. São Paulo, março de 2001
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986
- \_\_\_\_\_. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1994
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995
- \_\_\_\_\_. e CIAVATTA, Maria. *A Busca de Articulação entre Trabalho, Ciência e Cultura no Ensino Médio*. Ensino Médio, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004

- GENTILLI, Pablo A. *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- GOUVEIA, Carlos A. M. *Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico*. In MATEUS, Maria Helena & Correia, Clara Nunes. *Saberes no Tempo: homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Ed. Colibri, 2002
- GRISNPUN, Miriam. *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. São Paulo: CP&A, 2005
- INEP. *Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Fonte: [www.inep.gov.br/download/SAEB/2005/SAEB1995\\_2005](http://www.inep.gov.br/download/SAEB/2005/SAEB1995_2005) Acessado em 15/10/2007
- KOHAN, Walter Omar e outros. *Filosofia – Caminhos para seu Ensino*. DP e A: Campinas, 2004
- KUENZER, Acacia Zeneida. *O Ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil*. In: Espaço Aberto, Revista Brasileira de Educação, nº 04, jan/fev/abr, 1997
- \_\_\_\_\_. *O Ensino Médio Agora é Para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação & Sociedade, Campinas: v. 21, n. 70, abr.2000
- MAGALHÃES, Izabel. *Teoria Crítica do Discurso e Texto*. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004
- MAGALHÃES, Izabel. *Teoria Crítica do Discurso e Texto*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, nº esp, p. 113-131, 2004
- MAIA, Alexandre Gori. *Transformações no Mercado de Trabalho e desigualdade social no Brasil*. São Paulo: Ciência e Cultura. V. 58, nº4, pp. 34 a 35, out – dez 2006. Fonte: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a17v58n4.pdf>
- MARCHEZAN, Nelson. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000
- MARTINS, Evandro Silva. *A Etimologia de Alguns Vocábulos Referentes à Educação*. Revista Olhares e Trilhas, ano VI, n. 6, p. 31-36: Uberlândia, , 2005
- MEC. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2006*. Censo Escolar. Fonte: [www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp). Acessado em 15/10/2007
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *A Explosão do Ensino Médio*. Revista do Ensino Médio. Brasília nº 4, ano II, 2004
- \_\_\_\_\_. *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*. INEP: Brasília, 2007
- \_\_\_\_\_. *Panorama da Educação do Campo*. SECAD: Brasília, 2007
- MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *Possibilidades Discursivas do E – um conector coringa*. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 185-203, jul./dez. 2003
- NOSELLA, Paolo. *Relendo Gramsci: Compromisso Político e Competência Técnica*, 2004. In: Revista eletrônica Gramsci e o Brasil. Fonte: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=6>. Acessado em 23/07/2007
- NUNES, Brasilmar Ferreira e WELLER, Wivian e. *A juventude no Contexto Social Contemporâneo*. In: Revista Estudos em Sociologia. Fev. 2003
- OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza Seabra. *O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas*. Educ. Soc. n. 90, pp. 127-147, v. 26: Campinas 2005. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005, nº 28. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>

- PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Análise Crítica do Discurso - uma proposta para a Análise Crítica da Linguagem*. Fonte: [www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm](http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm). Acessado em 13 de outubro de 2007
- PERALVA, Angelina Teixeira. *O Jovem como Modelo Social*. Revista Brasileira de Educação. SP: ANPED. mai/jun/jul/ago 1997 N<sup>o</sup> 5 e set/out/nov/dez 1997 N<sup>o</sup> 6
- PINTO, José Marcelino Rezende. *Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)*. Educação e Sociedade: Campinas, v. 23, n<sup>o</sup> 80, setembro/2002, p. 109 - 136
- RAMOS, Marise Nogueira. *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio, ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004
- RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006
- RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica: uma Perspectiva Transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica*. In: Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress, 2006. Fonte: [http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda\\_resende\\_1069a1081.pdf](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda_resende_1069a1081.pdf). Acessado em 31 de dezembro de 2008
- SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Autores Associados: São Paulo, 1997
- SEMTEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio*. Educação e Sociedade: Campinas, v. 23, n<sup>o</sup> 80, setembro/2002, p. 203 – 234
- SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento: a Política Educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- \_\_\_\_\_. *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000
- SILVA, Catarina Malheiros. *Escolas, Saberes e Cotidiano no Meio Rural: um estudo sobre os/as jovens do sertão da Bahia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009
- SOARES, Maria Elisa. *Protagonismo ou mero coadjuvante?*. Protagonismo Juvenil. Série Ensino & Currículo – Ensino Médio. Cuiabá, v. 2, 2005
- SPOSITO, Marília Pontes e GALVÃO, Izabel. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. Florianópolis: Perspectiva, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004
- SPOSITO, Marília Pontes. *Os Jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003
- VARGAS, Milton. *Para uma Filosofia da Tecnologia*. São Paulo: Alfa e Ômega, 1994
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga (org.). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2003
- WELLER, Wivian. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre Educação e trabalho*. Artigo apresentado e publicado nos anais do XXIX Encontro Anual da ANPOCS, realizado em Caxambu, de 25 a 29 de outubro de 2005
- \_\_\_\_\_. *Minha Voz é Tudo que Tenho. Práxis estética e experiências discriminatórias de jovens negros em São Paulo e jovens turcos em Berlim*. Belo Horizonte: UFMG, 2009 (no prelo)
- WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença*. In: SILVA, T. T. (org.): *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004

**ANEXO A**

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

[Vide Adin 3324-7, de 2005](#)  
[Vide Decreto nº 3.860, de 2001](#)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO I**

**Da Educação**

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

**TÍTULO II**

**Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

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

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

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. ([Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005](#))

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

## TÍTULO IV

### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: ([Regulamento](#))

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. [\(Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.9.2001\)](#)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: [\(Regulamento\)](#)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005\)](#)

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

#### CAPÍTULO II

##### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

###### Seção I

###### Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. [\(Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001\)](#)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [\(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

II – maior de trinta anos de idade; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

V – [\(VETADO\) \(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

VI – que tenha prole. [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. [\(Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008\)](#)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 3º [\(VETADO\) \(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## Seção II

### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## Seção III

### Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. [\(Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007\).](#)

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração de respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. [\(Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997\)](#)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

#### Seção IV

#### Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

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

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

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

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

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

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [\(Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)~~

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [\(Regulamento\)](#) [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)~~

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)~~

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

I - articulada com o ensino médio; ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. ([Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008](#))

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

## Seção V

### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

## CAPÍTULO III

### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

#### Da Educação Profissional e Tecnológica [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. [\(Regulamento\)](#)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II – de educação profissional técnica de nível médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. [\(Regulamento\)](#)

~~Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)~~

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

## CAPÍTULO IV

### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [\(Regulamento\)](#)

~~I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [\(Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007\).](#)

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. [\(Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006\)](#)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. [\(Regulamento\)](#)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. [\(Regulamento\)](#)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. [\(Regulamento\)](#)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [\(Regulamento\)](#)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. [\(Regulamento\)](#)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; [\(Regulamento\)](#)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II - ampliação e diminuição de vagas;
- III - elaboração da programação dos cursos;
- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores;
- VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. ([Regulamento](#))

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. [\(Regulamento\)](#)

## CAPÍTULO V

### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## TÍTULO VI

### Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [\(Regulamento\)](#)

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [\(Regulamento\)](#)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. ([Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006](#))

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. ([Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006](#))

## TÍTULO VII

### Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

## TÍTULO VIII

### Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 79-A. [\(VETADO\) \(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [\(Regulamento\)](#)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. [\(Revogado pela nº 11.788, de 2008\)](#)~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. [\(Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008\)](#)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## TÍTULO IX

### Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

~~c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [\(Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006\)](#)

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

a) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

b) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

c) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. ([Regulamento](#))

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Paulo Renato Souza*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 23.12.1996

## **ANEXO B**

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO/MANTENEDORA
Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio
RELATORA: Conselheira Guiomar Namó de Mello
PROCESSO: 23001.000309/97-46
PARECER: No CEB 15/98
APROVADO EM 01/06/98

## I. RELATÓRIO

### 1. Introdução

Pelo Aviso 307 de 07/07/97 o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. A iniciativa do Senhor Ministro ao enviar o referido documento, não visou apenas cumprir a lei, que determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho, mas também estimular o debate em torno do tema no âmbito deste colegiado e da comunidade educacional aqui representada.

No esforço para responder à iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a CEB/CNE viu-se assim convocada a ir além do cumprimento estrito de sua função legal. Procurou dessa forma recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao ensino médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores, a maior parte das quais coincidem com os pressupostos, idéias e propostas do documento ministerial.

O presente parecer é fruto portanto da consulta a muitas e variadas vertentes. A primeira delas foram, desde logo, os estudos procedidos pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), que respondem pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Esses estudos, bem como os especialistas que os realizaram, foram colocados à disposição da CEB, propiciando uma rica fonte de referências.

Os princípios pedagógicos discutidos na quarta parte, visam traduzir o que já estava presente na proposta ministerial, dando indicações mais detalhadas do tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares. Da mesma forma, as áreas apresentadas para a organização curricular não diferem substancialmente daquelas constantes do documento original, ainda que antecedidas por considerações psicopedagógicas de maior fôlego.

O resultado do trabalho da CEB consubstanciado neste parecer, está assim em sintonia com o documento encaminhado pelo MEC e integra-se, como parte normativa, às orientações constantes dos documentos técnicos preparados pela SEMTEC. Estes últimos, com recomendações sobre os conteúdos que dão suporte às competências descritas nas áreas de conhecimento estabelecidas no parecer, bem como sobre suas metodologias, deverão complementar a parte normativa para melhor subsidiar o planejamento curricular dos sistemas e de suas escolas de ensino médio.

Quando iniciou o exame sistemático das questões do ensino médio, a pauta da CEB já contabilizava avançado grau de amadurecimento em torno do tema das diretrizes curriculares para o ensino fundamental (DCNs), elaboradas ao longo de 1997. Estas últimas, por sua vez, iniciaram-se quando da apreciação pela CEB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais recomendados pelo MEC para as quatro primeiras séries da escolaridade obrigatória.

O trabalho desta relatoria beneficiou-se dessa forma do trabalho realizado pela CEB para formular as DCNs, no tocante a três aspectos que são detidamente examinados no texto: o conceito de diretrizes adotado pela legislação e seu significado no momento atual; o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) na regulamentação dessa matéria; e os princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB e, por consequência, devem inspirar o currículo. A decisão da CEB em deter-se mais longamente neste terceiro aspecto deve-se, em grande medida, ao consenso construído, durante a discussão das DCNs, em torno desses princípios que, por serem seu produto, nelas aparecem menos desenvolvidos.

Os temas específicos do ensino médio, a maioria deles polêmicos, foram exaustivamente escrutinados pela CEB nas sucessivas versões deste parecer. Esse trabalho coletivo materializou-se em contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas, que foram incorporadas ao longo de todo o parecer. A riqueza da contribuição dos conselheiros, que em muitos casos

trouxeram visões e experiências de seus próprios espaços de atuação, foi inestimável para esclarecer a todos – sobretudo a esta relatoria – a complexidade e importância das normas que o parecer deve fundamentar.

Outra vertente importante do presente parecer foram as contribuições brasileiras e estrangeiras, no seminário internacional de políticas de ensino médio organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED, em colaboração com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1996. Essa iniciativa ampliou a compreensão da problemática da etapa final de nossa educação básica, examinada à luz do que vem se passando com a educação secundária na Europa, América Latina e Estados Unidos da América do Norte. Sua importância foi tanto maior quanto mais débil é a tradição brasileira de ensino médio universalizado.

Finalmente é preciso mencionar as contribuições, críticas e sugestões da comunidade educacional brasileira. Estas foram apresentadas nas duas audiências públicas organizadas pelo CNE, na reunião de trabalho com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino estaduais, e nas várias reuniões, seminários e debates em que as versões em discussão do texto foram apresentadas e apreciadas.

Em todas essas oportunidades, a participação solidária de muitas entidades educacionais, foi decisiva para aprofundar a fundamentação teórica dos pressupostos e princípios presentes tanto no documento original do MEC, quanto no presente parecer. Entre essas entidades, situam-se a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), o CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais.

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este parecer, deve ser acrescida a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos, ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação.

Além de reconhecer a todos quantos contribuíram para a formulação da nova organização curricular para o ensino médio brasileiro, estas menções visam indicar o processo de consultas que, com a amplitude permitida pelas condições do país e as circunstâncias da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, recolheu o esforço e o consenso possíveis deste período tão decisivo para nosso desenvolvimento educacional.

## 2. Diretrizes Curriculares: O Papel do Conselho Nacional de Educação

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor.

Fica claro portanto que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tão pouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa, e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício).

Aristóteles, *Política*, VIII, 1 e 2

### 2.1. Obrigatoriedade Legal e Consenso Político

A Lei 9394/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 9 inciso IV, entre as incumbências da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que já em 1995 a Lei 9131, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu artigo 9 parágrafo c, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse colegiado, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. A mencionada incumbência da União estabelecida pela LDB deve efetuar-se assim por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE.

No entanto, apesar de delegar ao executivo federal e ao CNE o estabelecimento de diretrizes curriculares, a LDB não quis deixar passar a oportunidade de ser, ela mesma, afirmativa na matéria. Além daquelas indicadas para a educação básica como um todo no artigo 27, diretrizes específicas para os currículos do ensino médio, constam do Artigo 36 seus incisos e parágrafos.

A este Conselho cabe assim tomar decisões sobre matéria que já está explicitamente indicada no diploma legal mais abrangente da educação brasileira o que imprime às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), objeto do presente Parecer e Deliberação, significado e magnitude específicas.

Diretriz refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.<sup>84</sup>, no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e portanto sujeita a revisões mais freqüentes.

Utilizando a analogia pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção, e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda sociedade representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem revisão mais freqüente.

A expressão “diretrizes e bases” foi objeto de várias interpretações ao longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta a interpretação dos educadores liberais para a expressão diretrizes e bases durante os embates da década de 40, contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a União deveria traçar valores universais e “preceitos diretores”<sup>85</sup>, para a educação nacional. Segundo o autor, para os liberais... *“Diretriz” é a linha de orientação, norma de conduta. “Base” é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão-só preceitos genéricos e fundamentais.*<sup>86</sup>

Na Constituição de 1988, a introdução de competência de legislação concorrente em matéria educacional para estados e municípios, reforça o caráter de “preceitos genéricos” das normas nacionais de educação. Fortalece-se assim o federalismo pela ampliação da competência dos entes federados, promovida pela descentralização.

Oito anos depois a LDB confirma e dá maior conseqüência a esse sentido descentralizador, quando afirma, no parágrafo 2º de seu Artigo 8º: Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores<sup>87</sup>, a LDB cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma

---

<sup>84</sup> Aurélio. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. O grifo é nosso.

<sup>85</sup> Expressão utilizada por Gustavo Capanema para interpretar a palavra “bases” in Horta

<sup>86</sup> Horta, José Silvério Bahia

<sup>87</sup> Cury, texto no livro Medo à Liberdade

desconcentração de decisões que a médio e longo prazo permita às próprias escolas construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”.

E indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois momentos: no Artigo 12 quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no Artigo 15 quando afirma: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mas ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu, permanecem reafirmando que é preciso garantir uma base comum nacional de formação. A preocupação constitucional é indicada no Artigo 210 da Carta Magna: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A Lei 9131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a educação básica e delegam, em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum.

É portanto no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, elas terão que potencializar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino.

Essa concepção resgata a interpretação federalista que foi dada ao termo diretriz na Constituinte de 1946. Não deixa sem acabamento o papel da União, mas o redefine como iniciativa de um acordo negociado sob dois pressupostos. O primeiro diz respeito à natureza da doutrina pedagógica, sempre sujeita a questionamentos e revisões. O segundo refere-se à legitimidade do CNE, como organismo de representação específica do setor educacional e apto a interagir com a comunidade que representa.

É esse o sentido que Cury<sup>88</sup> dá às diretrizes curriculares para a educação básica deliberadas pela CEB do CNE: *Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas*

---

<sup>88</sup> Cury (ver como citar)

*em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.*

Vale dizer que a legitimidade do CNE quando, ao fixar diretrizes curriculares, intervém na organização das escolas, se está respaldada nas funções que a lei lhe atribui, subordina-se aos princípios das competências federativas e da autonomia. Por outro lado, a competência dos entes federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas, será exercida de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Nessa perspectiva, a tarefa do CNE no tocante às DCNEM, se exerce visando três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho.

Estas DCNEM não pretendem portanto ser as últimas, porque no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que representam.

A título de conclusão, e usando de licença poética incomum nos documentos deste Conselho, as DCNEM poderiam ser comparadas a certo objeto efêmero cantado pelo poeta: não podem ser imortais porque nascidas da chama indispensável a qualquer afirmação pedagógica. Mas espera-se que sejam infinitas enquanto durem.

## **2.2 Educação Pós Obrigatória No Brasil: Exclusão A Ser Superada**

Até o presente, a organização curricular do ensino médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior.

A razão disso, fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida muito simplesmente: num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao ensino médio destinam - se em sua maioria aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e

profissional. Mas essa situação está mudando e vai mudar ainda mais significativamente nos próximos anos.

A demanda para ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico como de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania.

O aumento ainda lento, mas contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

No primeiro caso são jovens que aspiram melhores padrões de vida e de emprego. No segundo são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade.

As estatísticas recentes confirmam essa tendência. Desde meados dos anos 80 foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 a 1994 esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%.

A hipótese de que a expansão quantitativa vem ocorrendo pela incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de estudos após o fundamental, fica reforçada quando se observa o padrão de crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos, que representaram 68% do aumento total. No mesmo período (85 a 94) a matrícula privada, que na década anterior havia crescido 33%, apresentou um aumento de apenas 21%.<sup>89</sup>

Se o aumento observado da matrícula já preocupa os sistemas de ensino, a situação é muito mais grave quando se considera a demanda potencial. O Brasil continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no ensino médio. Outros tantos dessa faixa etária,

---

<sup>89</sup> Plano Nacional de Educação

embora no sistema educacional, ainda estão presos na armadilha da repetência e do atraso escolar do ensino fundamental.<sup>90</sup>

Considerando que o egresso do ensino fundamental tem permanecido, em média, onze e não oito anos na escola, a correção do fluxo de alunos desse nível, se bem sucedida, vai colocar às portas do ensino médio um grande número de jovens cuja expectativa de permanência no sistema já ultrapassa os oito anos de escolaridade obrigatória.

A expectativa de crescimento do ensino médio é ainda reforçada pelo fenômeno chamado onda de adolescentes identificado em recentes estudos demográficos: *De fato, 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, este incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes.*<sup>91</sup>

Mesmo considerando o gradativo declínio do número de adolescentes, caracterizado pela mencionada “onda”, os números absolutos são enormes e dão uma idéia mais precisa do desafio educacional que o país enfrentará. Pela contagem da população realizada em 1996 (IBGE), em 1999 o Brasil terá 14.300.448 pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Esse número cairá para a casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de 2007. No início da segunda década do próximo milênio (2012), depois de o fenômeno da onda de adolescentes, o país ainda terá 12.079.520 jovens nessa faixa etária.

Contam-se portanto em números de oito dígitos os cidadãos e cidadãs brasileiras a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de convivência, e formas de participação na sociedade. E quanto mais melhorar o desempenho o ensino fundamental mais esse desafio se concentrará no ensino médio.

Essa tendência já pode ser observada, conforme prossegue o estudo da Fundação SEADE: *Em 1992, cerca de 64% dos adolescentes já estavam fora da escola; em 1995, apenas três anos depois, este percentual já havia decrescido para algo em torno de 42%. Como conseqüência da maior permanência no sistema escolar, cresce de forma expressiva a proporção de adolescentes que avançam além dos quatro primeiros anos. O mesmo se dá, de alguma maneira, em relação à conclusão do primeiro grau e do segundo grau.*

---

<sup>90</sup> Plano Nacional de Educação

<sup>91</sup> Fundação SEADE

Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego.

A capacidade do país para atender essa demanda é muito limitada. Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola e destes, metade ainda está no ensino fundamental. Segundo os dados da UNESCO<sup>92</sup> o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, para não dizer Europa, América do Norte ou Ásia.

No continente latino-americano os países que têm uma taxa bruta de matrícula da população de 14 a 17 anos menor que a brasileira concentram-se na América Central: Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala. Entre os que, desde 95, ultrapassavam os 50% estão Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do Mercosul apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40% respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%), estão melhores que os “tigres asiáticos” (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos (90%).

Não é apenas em virtude de seu tamanho e complexidade, nem mesmo dos muitos equívocos educacionais cometidos no passado, que um país, cuja economia concorre em tamanho com o Canadá, apresenta indicadores de cobertura do ensino médio inferiores aos da Argentina, Colômbia, Chile, Uruguai, México, Equador e Peru.

Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Até meados deste século o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se, na zona rural, no acesso à escola obrigatória e, nas zonas urbanas, na passagem entre o antigo primário e o secundário, ritualizada pelo exame de admissão. Com a quase universalização do ensino fundamental de oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade, dentro do ensino fundamental, atestada pelas altíssimas taxas de

---

<sup>92</sup> UNESCO. World Education Report, 1995.

repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora ano limiar e dentro do ensino médio.

A falta de vagas no ensino médio público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita do ensino médio<sup>93</sup> alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do ensino fundamental nunca está em questão, no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade da mesma.

Analisando essa questão Cury<sup>94</sup> afirma que esse nível de ensino, *Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.*

E prossegue: [...] *a propedêutica de elites cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas (talvez mais do que isso) até hoje. A função propedêutica, dentro deste modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E esta associação entre propedêutica e elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937, como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do ensino secundário do decreto-lei 4.244/42.*

*A Constituição de 1937 é clara no seu artigo 129, cita o autor: O ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.*

*Já a exposição de motivos de Capanema em 1942 é conseqüente com este princípio discriminatório ao dizer que, “além da formação da consciência patriótica o ensino secundário se destina à preparação das individualidades*

---

<sup>93</sup> MEC/INEP

<sup>94</sup> Cury, artigo sobre ensino médio no Seminário do Consed em São Paulo

*condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”.*

É portanto do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei 5692/71<sup>95</sup>. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. Com a melhoria deste último espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

Os finais de anos 90 inspiram momentos de rara lucidez como o que teve Italo Calvino quando afirmou que só aquilo que formos capazes de construir neste milênio poderemos levar para o próximo<sup>96</sup>. O Brasil não tem para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a expansão do ensino fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola programada para a excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque em educação escolar a superação de exclusões seculares requer ir além do “fazer mais do mesmo”.

Neste sentido vale a pena citar a mensagem que o mencionado estudo demográfico da Fundação SEADE envia aos que labutam na educação, após analisar dados etários e de trabalho e escolaridade na população adolescente:

*Já na antevéspera do ano 2000 – após sofrida trajetória que, certamente, inclui mais de uma repetência e períodos intermitentes fora da escola – os filhos das famílias mais pobres deste país estão finalmente descobrindo a importância da escola, indo para além dos quatro primeiros anos iniciais, mesmo nos Estados mais atrasados, e já batendo nas portas do ensino secundário nos Estados do sul. 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. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não*

---

<sup>95</sup> Cury, C. J. O ensino médio no Brasil: Histórico e Perspectivas.

<sup>96</sup> Calvino, Italo. Seis Propostas para o Próximo Milênio.

*é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política*<sup>97</sup>.

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia para superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e ompromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil para atender, com qualidade, clientelas de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas.

### 2.3 As Bases Legais Do Ensino Médio Brasileiro

O marco desse momento histórico está dado pela LDB, que aponta o caminho político para o novo ensino médio brasileiro. Em primeiro lugar destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação:

*Artigo 21 – A educação escolar compõem-se de:*

- I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e **ensino médio**;*
- II. educação superior.*

Como bem afirma o documento do MEC que encaminha ao CNE a proposta de organização curricular do ensino médio, ao incluir este último na educação básica, a LDB transforma em normal legal o que já estava anunciado no texto constitucional: *Na verdade, a Constituição de 1988 já prenunciava isto quando, no inciso II do Artigo 208, garantia como dever do Estado a «progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio».*

*Posteriormente, a emenda Constitucional nº 14/96, altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a «progressiva universalização do ensino médio gratuito». A Constituição portanto confere a este nível de ensino o estatuto de **direito de todo o cidadão**. O ensino médio passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, **base** para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal*<sup>98</sup> ...

---

<sup>97</sup> Fundação SEADE.

<sup>98</sup> MEC. Documento que encaminha ao CNE a proposta do executivo para a organização curricular da base nacional comum do ensino médio.

O caráter de educação básica do ensino médio ganha conteúdo concreto quando, em seus artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o “perfil de saída” do educando:

*Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

*Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:*

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;*
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;*
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.*

*Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:*

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

*Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

*Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.*

*Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.*

A lei sinaliza assim que, mesmo a preparação para prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural, tal como prevê o Artigo 32 para o ensino fundamental, do qual o nível médio é a consolidação e o aprofundamento.

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o Artigo 35 aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles já que estão no mercado e trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está portanto vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no artigo 36, as diretrizes sobre como deve ser organizado o currículo do ensino médio para que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção ao nível do **domínio**, reforçando a importância do trabalho no currículo.

Destaca-se a importância que o artigo 36 atribui às linguagens: à língua portuguesa não apenas enquanto expressão e comunicação mas como forma e acessar conhecimentos e exercer a cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.

Entendida a preparação para o trabalho no contexto da educação básica, da qual o ensino médio passa a fazer parte inseparável, o artigo 36 prevê a possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, não sem antes: reiterar a importância da formação geral a ser assegurada; e definir a equivalência de todos os cursos de ensino médio para efeito de continuidade de estudos. Neste sentido, e coerente com o princípio da flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e escolas

muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que os tempos e espaços da formação geral fiquem preservados e a experiência de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, para responder às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros.

#### **2.4. O ensino médio no mundo: uma transformação acelerada**

O desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

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. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós obrigatória.

Inicia-se assim em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um processo ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da educação secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós industrial. O esforço de reforma foi assim, na sua motivação inicial, fortemente referenciado nas mudanças econômicas e tecnológicas.

Descontadas as peculiaridades dos sistemas educacionais dos diferentes países e até mesmo o grau de sucesso até hoje alcançado pelos esforços de reforma, destacam-se duas características comuns a todas elas: progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> Azevedo, Joaquim de. 1996

Mas numa velocidade nunca antes experimentada esse processo de reforma, que poderia ter evoluído para o reforço – apenas mais otimista – da subordinação do ensino médio às necessidades da economia, rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas.

Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tão pouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós obrigatoriedade. À forte referência nas necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade.

*Segundo Azevedo, ... Neste conflito de finalidades parece, por vezes, emergir a oportunidade “histórica”, segundo Tedesco (1995), de aproximar ambas finalidades, numa nova tensão, esta agora mais potenciadora do desenvolvimento humano. E prossegue: ... não é tanto o ensino técnico e a formação profissional que carecem de reformas mais ou menos desespecializadoras e unificadoras, é também o ensino geral que precisa de profunda revisão, 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<sup>100</sup>.*

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do ensino médio, mas alerta para a necessidade de considerar outras necessidades além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social<sup>101</sup>.

A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação Para O Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste que nenhuma delas deve ser negligenciada.

---

<sup>100</sup> Azevedo, op. Cit.

<sup>101</sup> União Européia. Livro Branco Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva.

É sintomático que diante do desafio que representam essas aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re) pondo à educação e à escola.

A reposição do humanismo nas reformas do ensino médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para vida pessoal e para a convivência.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.

Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 pensada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos 80 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos e à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou

induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados.

Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da extrema desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é verdadeiramente alarmante. O ensino médio de maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática. Para isso será necessário sair do século XIX e chegar ao XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos países usaram experimentar e aprender.

No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na LDB, a situação brasileira é rica de possibilidades. O projeto de ensino médio do país está definido, nas suas diretrizes e bases, em admirável sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo. O exercício de aproximação os séculos pode ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que eles não puderam evitar<sup>102</sup>.

## 2.5 Respostas a uma convocação

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço para superar os dualismos e ao mesmo tempo diversificar as oportunidades de formação.

Tornar realidade esse ensino médio ao mesmo tempo unificado e diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia. Tão pouco será solução dissimular a formação básica sob o rótulo de disciplinas pseudo profissionalizantes, como ocorreu após a Lei 5692/71 ou, ao revés, oferecer habilitação profissional disfarçada de “educação básica” só porque agora assim mandam as novas diretrizes e bases da educação.

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade.

---

<sup>102</sup> Marchesi, reforma na Espanha.

A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consensos sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. Deter-se sobre o plano axiológico e tentar traduzi-lo em uma doutrina pedagógica coerente não significa ignorar o operativo, a falta de professores preparados, a precariedade de financiamento. Ao contrário, o esforço doutrinário se justifica porque a superação desse estado crônico de carências requer clareza de finalidades, conjugação de esforços e boa vontade para superar conflitos, que só a comunhão de valores pode propiciar.

### 3. Fundamentos Estéticos, Políticos E Éticos Do Novo Ensino Médio Brasileiro

*Houve tempo em que os deuses existiam, mas não as espécies mortais. Quando chegou o momento assinalado pelo destino para sua criação, os deuses formaram-nas nas entranhas da terra, com uma mistura de terra, de fogo e dos elementos associados ao fogo e à terra. Quando chegou a ocasião de as trazer à luz, encarregaram Prometeu e Epimeteu de as prover de qualidades apropriadas. Mas Epimeteu pediu a Prometeu que lhe deixasse fazer sozinho a partilha. “Quando acabar, disse ele, tu virás examiná-la”. Satisfeito o pedido, procedeu à partilha, atribuindo a uns a força sem a velocidade, aos outros a velocidade sem a força; deu armas a estes, recusou-as àqueles, mas concedeu-lhes outros meios de conservação; aos que tinham pequena corpulência deu asas para fugirem ou refúgio subterrâneo; aos que tinham a vantagem da corpulência esta bastava para os conservar; e aplicou este processo de compensação a todos os animais. Estas medidas de precaução eram destinadas a evitar o desaparecimento das raças. Então, quando lhes havia fornecido os meios de escapar à mútua destruição, quis ajudá-los a suportar as estações de Zeus; para isso, lembrou-se de os revestir de pêlos espessos e peles fortes, suficientes para os abrigar do frio, capazes também de os proteger do calor e destinados, finalmente a servir, durante o sono, de coberturas naturais, próprias de cada um deles; deu-lhes, além disso, como calçado, sapatos de corno ou peles calosas e desprovidas de sangue; em seguida deu-lhes alimentos variados, segundo as espécies: a uns, ervas do chão, a outros frutos das árvores, a outros raízes; a alguns deu outros animais a comer, mas limitou sua fecundidade e multiplicou a das vítimas, para assegurar a preservação da raça.*

*Todavia, Epimeteu, pouco reflectido, tinha esgotado as qualidades a distribuir, mas faltava-lhe ainda prover a espécie humana e não sabia como resolver o caso. Então Prometeu veio examinar a partilha; viu os animais bem providos de tudo, mas o homem nu, descalço, sem cobertura nem armas, e aproximava-se o dia fixado em que ele devia sair do seio da terra para a luz. Então Prometeu, não sabendo que inventar para dar ao homem um meio de conservação, roubou a Hefaiсто e a Atenea o conhecimento das artes com o fogo, pois sem o fogo o conhecimento das artes é impossível e inútil, e presenteou com isto o homem. O homem ficou assim com ciência para conservar a vida, mas faltava-lhe a ciência política; esta, possuía-a Zeus, e Prometeu já não tinha tempo de entrar na acrópole que Zeus habita e onde velam, aliás, temíveis guardas. Introduziu-se, pois, furtivamente na oficina comum em que Atenea e Hefaiсто cultivavam o seu amor às artes, furtou ao Deus a sua arte de manejar o fogo e à Deusa a arte que lhe é própria, e ofereceu tudo ao homem, tornando-o apto a procurar recursos para viver. Diz-se que Prometeu foi depois punido pelo roubo que tinha cometido, por culpa de Epimeteu.*

*Quando o homem entrou na posse do seu quinhão divino, a princípio, por causa da sua afinidade com os deuses, acreditou na existência deles, privilégio só a ele atribuído, entre todos os animais, e começou a erguer-lhes altares e estátuas; seguidamente, graças à ciência que possuía, conseguiu articular a voz e formar os nomes das coisas, inventar as casas, o vestuário, o calçado, os leitos e tirar alimentos da terra. Com estes recursos, os homens, na sua origem, viviam isolados e as cidades não existiam; por isso morriam sob os ataques dos animais selvagens, mais fortes do que eles; bastavam as artes mecânicas, para os fazer viver; mas tinham insuficientes recursos na guerra contra os animais, porque não possuíam ainda a ciência política de que a arte militar faz parte. Por consequência procuraram reunir-se e pôr-se em segurança, fundando cidades; mas, quando se reuniam, faziam mal uns aos outros, porque lhes faltava a ciência política, de modo que se separavam novamente e morriam.*

*Então Zeus, receando que a nossa raça se extinguísse, encarregou Hermes de levar aos homens o respeito e a justiça para servirem de normas às cidades e unir os homens pelos laços da amizade. Então Hermes perguntou a Zeus de que maneira devia dar aos homens a justiça e o respeito. “Devo distribuí-los, como se distribuíram as artes? Ora as artes foram divididas de maneira que um único homem, especializado na arte médica, basta para um grande número de profanos e o mesmo quanto aos outros artistas. Devo repartir assim a justiça e o respeito pelos homens, ou fazer que pertençam a*

*todos?” – “Que pertençam a todos, respondeu Zeus; que todos tenham a sua parte, porque as cidades não poderiam existir se estas virtudes fossem, como as artes, quinhão exclusivo de alguns; estabelece, além disso, em meu nome, esta lei: que todo homem incapaz de respeito e de justiça seja exterminado como o flagelo da sociedade”.*

*Eis como e porquê, Sócrates, os atenienses e outros povos, quando se trata de arquitectura ou de qualquer arte profissional, entendem que só um pequeno número pode dar conselhos, e se qualquer outra pessoa, fora deste pequeno número, se atreve a emitir opinião, eles não o toleram, como acabo de dizer, e têm razão, ao que me parece. Mas, quando se delibera sobre política, em que tudo assenta na justiça e no respeito, têm razão de admitir toda a gente, porque é necessário que todos tenham parte na virtude cívica. Doutra forma, não pode existir a cidade.*

Platão. *Protágoras*

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação, deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade.**

### 3.1 A estética da sensibilidade

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.**

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**<sup>103</sup>. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias primas e da força física presentes nas estruturas mecânicas.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção, a criação e a beleza daí banidos pela moralidade industrial tailorista. Por esta razão procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.

---

<sup>103</sup> Italo Calvino. Seis propostas para o próximo milênio

Como expressão de identidade nacional a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país. Assim entendida a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável quando é possível realizar o bom e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiura, uma agressão à sensibilidade e por isso será também anti democrático e anti ético.

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão** que deve estar presente no desenvolvimento do currículo na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a **crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais**.

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade o espaço e o tempo são planejados para acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, o ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

Finalmente a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as sub-assume, explica, entende, critica, contextualiza porque **não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência**.

### **3.2 A política da igualdade**

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Mas a igualdade formal não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real está ampliando de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e e lazer.

Para essa sociedade a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, e outros benefícios sociais e no **combate a todas as formas de preconceito e discriminação** por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

A política da igualdade se traduz pela **compreensão e respeito ao Estado de Direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o **sistema federativo** e o **regime republicano e democrático**. Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é “público” por ser de interesse de todos, não exclusivamente do Estado, muito menos do governo.

Nessa perspectiva a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado**. E aqui ela associa-se à ética ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como “públicos” no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos.

E o faz por reconhecer que uma das descobertas importantes deste final de século é a de que *...motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem o seu dia a dia ...um tipo de sociedade extremamente complexa, onde os custos da comunicação e da informação se aproximam cada vez mais a zero, e onde as distinções antigas entre o local, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o centralizado e o descentralizado, tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas.*<sup>104</sup>

Essa visão implica num esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. **Respeito ao bem comum com protagonismo** constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por **condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público**.

---

<sup>104</sup> Schwartzman

Em uma de suas direções esse movimento leva o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como igualdade entre homens e mulheres, os direitos da criança, a eliminação da violência, passam a ser decisivas para a convivência integradora. Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não governamentais nas decisões antes reservadas ao “poder público”: empresas, sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, cidadãos e cidadãs comuns, começam a incorporar as políticas públicas, as decisões econômicas, as questões ambientais, como itens prioritários em sua agenda.

Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando **denuncia os estereótipos** que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias mas não suficientes para oportunizar **tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais**.

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, as artes, nas linguagens, estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade.

Na gestão e nas normas e padrões que regulam a convivência escolar a política da igualdade incide com grande poder educativo pois é sobretudo nesse âmbito que as trocas entre educador e educando, entre escola e meio social, entre grupos de idade, favorecem a formação de hábitos democráticos e responsáveis de vida civil. Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados<sup>105</sup>, condição básica para a prática da política da igualdade.

Mas, acima de tudo, **a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares**. Para isso os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela LDB no Inciso IX de seu Artigo 4.

A garantia desses padrões passa por um compromisso permanente em usar o tempo e o espaço pedagógicos, as instalações e equipamentos, os materiais didáticos e os recursos humanos, no interesse dos alunos. E em cada

---

<sup>105</sup> Mello, Guiomar – Escolas Eficazes

decisão administrativa ou pedagógica, o compromisso de priorizar o interesse da maioria dos alunos.

### 3.3 A ética da identidade

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética se **constitui a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição.**

Expressão de seres divididos mas que se negam a assim permanecer, a ética da identidade ainda não se apresenta de forma acabada. O drama desse novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador.

Como princípio educativo a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**. É assim simples. Ao mesmo tempo é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver e, na escola, do adulto educador, para a formação da identidade das futuras gerações.

Âmbito privilegiado do **aprender a ser** como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver<sup>106</sup>, a ética da identidade tem como fim mais importante a **autonomia**. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um

---

<sup>106</sup> UNESCO, 199\_\_\_. Relatório da Reunião Educação para o Século XXI

projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

Por esta razão a ética da identidade é tão importante na educação escolar. É aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades. Situações de aprendizagem programadas para produzir o fracasso, como acontece tantas vezes nas escolas brasileiras são, neste sentido, profundamente antiéticas. Abalam a auto-estima de seres que estão constituindo suas identidades, contribuindo para que estas incorporem o fracasso, às vezes irremediavelmente. Auto-imagens prejudicadas quase sempre reprimem a sensibilidade e desacreditam da igualdade.

Situações antiéticas também ocorrem no ambiente escolar quando a responsabilidade, o esforço e a qualidade, não são praticados e recompensados. Contextos nos quais o sucesso resulta da astúcia e não da qualidade do trabalho realizado, que recompensam o “levar vantagem em tudo” em lugar do “esforçar-se”, não favorecem nos alunos identidades constituídas com sensibilidade estética e igualdade política.

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**. Neste sentido a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside a dos valores abstratos, porque visa formar **pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas**.

Essa racionalidade supõe que num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, a **identidade autônoma**, se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deêm acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta.

Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do ensino médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a **busca da verdade**. Mas para

fazê-lo com autonomia precisam desenvolver a **capacidade de aprender**, tantas vezes reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia. Com razão portanto o inciso III do Artigo 35 da lei inclui, ... *no aprimoramento do educando como pessoa humana, ... a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*

No texto de Platão, Sócrates e Protágoras procuram responder à pergunta – “é possível ensinar a virtude”? Protágoras argumenta narrando a partilha que Prometeu e Epimeteu fizeram dos talentos divinos entre as criaturas mortais. E prova que se não for possível ensinar a virtude, a “cidade” não é viável pois apenas com o domínio das “artes” os humanos não sobreviveriam porque exterminariam uns aos outros. Na continuidade do diálogo fica claro que Sócrates também acha que a virtude pode ser ensinada. Mas, por meio de suas perguntas, leva Protágoras a reconhecer que ela não é outra coisa senão a sabedoria que busca permanentemente a verdade, e exatamente nisso reside a possibilidade de seu ensino.

A pedagogia, como as demais “artes”, situa-se no domínio da estética e se exerce deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. Dela poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal.

## 4. Diretrizes Para Uma Pedagogia Da Qualidade

Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais – o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto – dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.

Sagan, C.<sup>107</sup>

Todo aluno de nível médio deveria ser capaz de responder a seguinte questão: Qual é a relação entre as ciências e as humanidades e quão importante é essa relação para o bem estar dos seres humanos? Todo intelectual e líder político também deveria ser capaz de responder a essa questão. Metade da legislação com a qual o Congresso Americano tem de lidar contém componentes científicos e tecnológicos importantes. Muitos dos problemas que afligem a humanidade diariamente – conflitos étnicos, corrida armamentista, superpopulação, aborto, meio ambiente, pobreza, para citar alguns dos que mais persistentemente nos perseguem – não podem ser resolvidos sem integrar conhecimentos das ciências naturais com conhecimentos das ciências sociais e humanas. Somente a flexibilidade que atravessa as fronteiras especializadas pode fornecer uma visão do mundo tal como ele realmente é, e não como é visto pela lente das ideologias, dos dogmas religiosos ou tal como é comandado pelas respostas míopes a necessidades imediatas.

Wilson, E. O.<sup>108</sup>

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.

Arendt, H.<sup>109</sup>

De acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos da LDB, sistematizados anteriormente, as escolas de ensino médio observarão, na estão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática, as diretrizes expostas a seguir.

### 4.1 Identidade, Diversidade, Autonomia

O Brasil possui diferentes modalidades ou formas de organização institucional e curricular de ensino médio. Como em outros países essas

---

<sup>107</sup> Sagan, C. O mundo assombrado pelos demônios

<sup>108</sup> Wilson, E.O. Consilience: the unity of knowledge

<sup>109</sup> Arendt, H. Entre o passado e o futuro.

diferenças são modos de resolver a tensão de finalidades desse nível de ensino<sup>110</sup>. Respondem mais à sua dualidade histórica do que à heterogeneidade de alunados e associam-se a um padrão excludente: cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade.

Em virtude dessa situação as escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto, e que por isso mesmo se tornaram alternativas de prestígio, atendem a um número muito pequeno de alunos. Em alguns casos essas escolas de prestígio terminaram mesmo por perder parte de sua identidade de instituições formativas, pois se viram, como as particulares de excelência, reféns do exame vestibular, por causa do alunado selecionado que a elas têm acesso.

Aos demais restou a alternativa de estudar em classes esparsas de ensino médio, instaladas em períodos ociosos, em geral noturnos, de escolas públicas e ensino fundamental. Ou ainda em escolas privadas de má qualidade, muitas delas também noturnas, cujos custos cobrados a alunos trabalhadores não são muito maiores dos que os das escolas públicas também desqualificadas.

Essa situação gerou uma padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade. Escolas de identidade débil só podem ser iguais pois levam apenas a marca das normas centrais e uniformes. Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola.

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade no entanto não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos idéias da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

Será indispensável portanto que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional

---

<sup>110</sup> Castro

do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

**\* Os sistemas e os estabelecimentos de ensino médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas, abertas pela LDB, para formular políticas de ensino focalizadas nessa faixa etária, que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho, inclusive, se necessário e oportuno, integrando as séries finais do ensino fundamental com o ensino médio, em virtude da proximidade de faixa etária do alunado e das características comuns de especialização disciplinar que esses segmentos do sistema de ensino guardam entre si.**

**\* Os sistemas deverão fomentar no conjunto dos estabelecimento de ensino médio, e cada um deles, sempre que possível, na sua organização curricular, uma ampla diversificação dos tipos de estudos disponíveis, estimulando alternativas que a partir de uma base comum, ofereçam opções de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social: dos estudos mais abstratos e conceituais aos programas que alternam formação escolar e experiência profissional; dos currículos mais humanísticos aos mais científicos ou artísticos, sem negligenciar em todos os casos os mecanismos de mobilidade para corrigir erros de decisão cometidos pelos alunos ou determinados por desigualdade na oferta de alternativas.**

**\* A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente**

**dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas.**

A eficácia dessas diretrizes supõe a existência de autonomia das instâncias regionais dos sistemas de ensino público e sobretudo dos estabelecimentos. A autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um mandamento da LDB<sup>111</sup>. As diretrizes neste caso buscam indicar alguns atributos para evitar dois riscos: o primeiro seria burocratizá-la, transformando-a em mais um mecanismo de controle prévio, tão ao gosto das burocracias centrais da educação; o segundo seria transformar a autonomia em outra forma de criar privilégios que produzem exclusão.

Em relação ao risco de burocratização é preciso destacar que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica<sup>112</sup>. Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce. E a proposta pedagógica não é uma “norma”, nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir por em prática um processo permanente de mobilização de “corações e mentes” para alcançar objetivos compartilhados.

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo depende de convencer a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie.

Seria desastroso, nesse sentido, transformar em obrigação a incumbência que a LDB atribui à escola de decidir sobre sua proposta pedagógica, porque isto ativaria os sempre presentes anticorpos da resistência ou da ritualização. Contrariamente, a proposta pedagógica para cuja decisão a escola exerce sua autonomia, deve expressar um acordo no qual as instâncias centrais serão parceiras facilitadoras do árduo exercício de explicitar, debater e formar consenso sobre objetivos, visando potencializar recursos. A autonomia escolar portanto... *não implica na omissão do Estado. Mudam-se os papéis. Os órgãos centrais passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação dessas políticas*<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> Em termos legais a autonomia pedagógica faz parte de um conjunto de dispositivos da LDB que afetam diretamente a organização escolar. Consulte-se a respeito o Parecer 05 \_\_\_\_ desta Câmara de Educação Básica, de autoria do Conselheiro Ulysses Panisset.

<sup>112</sup> Azanha.

<sup>113</sup> Oyafuso, A. & Maia, E. Plano Escolar: caminho para a autonomia. CTE, SP, 1998

Já se disse que salvo exceções das grandes escolas de elite, acadêmicas ou técnicas, o ensino público médio no Brasil não tem identidade institucional própria. Expandiu-se às custas de espaços físicos e recursos financeiros e pedagógicos do ensino fundamental qual passageiro clandestino de um navio de carências. Contraditoriamente essa distorção pode agora ser uma vantagem.

O futuro está aberto para o aparecimento de muitas formas de organização do ensino médio sob o princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB. Teremos de usar essa vantagem para estimular identidades escolares mais libertas da padronização burocrática que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias, inclusive de articulação do ensino médio com a educação profissional.

O segundo risco potencial é o de que a autonomia venha a reforçar privilégios e exclusões. Sobre este deve-se observar que a autonomia subordina-se aos princípios e diretrizes indicados na lei e apresentados nesta deliberação em seus desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades. Como alerta Azanha<sup>114</sup>, *...a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.*

A competência dos sistemas para definir e implementar políticas de educação média, legitima-se na observação de prioridades e formas de financiamento que contemplem o interesse da maioria. No âmbito escolar a autonomia deve refletir o compromisso da proposta pedagógica com a aprendizagem dos alunos pelo uso equânime do tempo, do espaço físico, das instalações e equipamentos, dos recursos financeiros, didáticos e humanos.

Na sala de aula a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que faz do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e inspirado pela política da igualdade desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais.

Por essa razão a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E como toda

---

<sup>114</sup> Azanha

prática ritualizada terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático.

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a “responsabilização” dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo «accountability»<sup>115</sup> com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes.

Mesmo não dispondo de correspondência lingüística precisa, é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular, participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos.

Mais uma vez portanto destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais que já estão sendo operados, ou os que venham a se instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da igualdade de resultados. Para a autonomia ela é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados.

Mas os sistemas de avaliação e indicadores educacionais só cumprirão satisfatoriamente essas duas funções complementares, se todas as informações por eles produzidas – resultados de provas de rendimento, estatísticas e outras – forem públicas, no sentido de serem apropriadas pelos interessados, dos membros da comunidade escolar à opinião pública em geral.

**\* O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser antes de mais nada expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não podem prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores.**

**\* A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem**

---

<sup>115</sup> Teresa Lôbo.

e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica<sup>116</sup>.

**\* A proposta pedagógica antes de tudo deve ser simples: O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.<sup>117</sup>**

**\* A proposta pedagógica deve ser acompanhada por procedimentos de avaliação de processos e produtos, divulgação dos resultados e mecanismos de prestação de contas.**

## 4.2 Um Currículo Voltado Para As Competências Básicas

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei 5692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último.

Vale lembrar no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de

---

<sup>116</sup> A respeito do projeto ou proposta pedagógica consulte-se também: Oyafuso, Akiko & Maia, Eny. Op cit. e Escudero, J.M. (coord) Bolívar, A., González, M.T. & Moreno, J.M. Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria. I.C.E. & Horsori Editorial. Barcelona, 1997.

<sup>117</sup> Azanha

nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral.

Mas o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular. Vale a pena examinar o já citado artigo 35 da lei, na ótica pedagógica.

Enquanto aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil pedagógico do ensino médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu Artigo 32 como objetivo do ensino fundamental<sup>118</sup>. Deverá assim continuar o processo de *desenvolvimento da capacidade de aprender* com destaque para o aperfeiçoamento do *uso das linguagens* como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral** das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma**.

Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua base comum, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática. Sobre este último aspecto, dada sua importância para as presentes diretrizes, vale a pena deter-se.

---

<sup>118</sup> Art. 32 O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I. desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade;

III. desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de atitudes e valores;

IV. fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo), está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.

Castro, ao analisar o ensino médio de formação geral, observa: *Não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita.* Para Castro essas pontes implicam em fazer a relação, por exemplo, entre o que se aprendeu na aula de matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta. E conclui afirmando que ...para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação.

Para dar conta desse mandato, a organização curricular do ensino médio deve ser orientada por alguns pressupostos indicados a seguir.

- Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais.
- Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.
- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.
- Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir.

- Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada socio-interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência.
- Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação
- mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;

- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

A doutrina de currículo que sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos com essas características envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização que requerem exame mais detido.

### 4.3 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas<sup>119</sup> e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Tendo presente este fato é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e aproximam, outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende.

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem, sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar podem parecer heterodoxos mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. Se alguns procedimentos artísticos podem parecer profecias na perspectiva científica, também é verdade

---

<sup>119</sup> É preciso diferenciar a disciplina no sentido escolar da ciência ou corpo de conhecimentos, uma parte dos quais ela pretende ensinar. O termo disciplina escolar, refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. Uma disciplina escolar é, de um lado, mais limitada do que uma “matéria”, ciência ou corpo de conhecimentos. Isso quer dizer que a física, como disciplina escolar, é menos do que a física como corpo de conhecimentos científicos pois a física escolar não é todo o conhecimento de física. De outro, a disciplina escolar é mais ampla pois inclui os “programas” ou formas de ordenamento, sequenciação, os métodos para seu ensino e a avaliação da aprendizagem. A disciplina escolar supõe ainda uma teoria de aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada, quer dizer, a física como disciplina a ser ensinada a crianças de 8 anos inclui um tipo de apresentação desse conhecimento que seria, em princípio, adequado para a aprendizagem aos 8 anos de idade. Para um aprofundamento desse conceito consulte-se: Chervel, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 1990.

que a foto do cogumelo resultante da explosão nuclear também explica, de um modo diferente da física, o significado da bomba atômica.

Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo esta “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve **partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários**. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

A partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento. O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.

Essa integração entre as disciplinas para buscar compreender, prever, transformar a realidade aproxima-se daquilo que Piaget chama de estruturas subjacentes. O autor destaca um aspecto importante neste caso: a compreensão dessas estruturas subjacentes não dispensa o conhecimento especializado, ao contrário. Somente o domínio de uma dada área permite superar o conhecimento meramente descritivo para captar suas conexões com outras áreas do saber na busca de explicações.

Segundo Piaget, a excessiva “disciplinarização” ...*se explica, com efeito, pelos preconceitos positivistas. Em uma perspectiva onde apenas contam os*

*observáveis, que cumpre simplesmente descrever e analisar para então daí extrair as leis funcionais, é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas ou mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias de observáveis que, por sua vez, estão relacionadas com nossos instrumentos subjetivos e objetivos de registro (percepções e aparelhos)... Por outro lado, logo que, ao violar as regras positivistas, .... se procura explicar os fenômenos e suas leis, ao invés de apenas descrevê-los, forçosamente se estará ultrapassando as fronteiras do observável, já que toda causalidade decorre da necessidade inferencial, isto é, de deduções e estruturas operatórias irreduzíveis à simples constatação... Nesse caso, a realidade fundamental não é mais o fenômeno observável, e sim a estrutura subjacente, reconstituída por dedução e que fornece uma explicação para os dados observados. Mas, por isso mesmo, tendem a desaparecer as fronteiras entre as disciplinas, pois as estruturas ou são comuns (tal como entre a Física e a Química...) ou solidárias umas com as outras (como sem dúvida haverá de ser o caso entre a Biologia e a Físico-Química).<sup>120</sup>*

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descobertas pelo estudos sociointeracionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam, de tal forma que ... *uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra*<sup>121</sup>. Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza “interdisciplinares” com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal, ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados.

Sem a pretensão de esgotar o amplo campo de possibilidades que a interação entre linguagem e pensamento abre para a pedagogia da interdisciplinaridade, alguns exemplos poderiam ser lembrados: a linguagem verbal como um dos processos de constituição de conhecimento das ciências humanas e o exercício destas últimas como forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem verbal formal; a matemática como um dos recursos constitutivos dos conceitos das ciências naturais e a explicação das leis naturais como exercício que desenvolve o pensamento matemático; a informática como recurso que pode contribuir para reorganizar e estabelecer novas relações entre conceitos científicos e estes como elementos explicativos dos princípios da informática; as artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no

<sup>120</sup> Piaget, J. Para onde vai a educação. Grifo nosso.

<sup>121</sup> Vigotsky. Pensamento e Linguagem, pag. 131. Martins Fontes, 19...

exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas.

Outra observação feita pelos estudos de Vigotsky refere-se à existência de uma interdependência entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo. Embora já não se aceitem as idéias herbatianas da disciplina formal, que supunha uma associação linear entre cada disciplina escolar e um tipo específico de capacidade mental, também não é razoável supor que o desenvolvimento cognitivo se dá de forma independente da aprendizagem em geral e, em particular, da aprendizagem sistemática organizada pela escola.

Investigações sobre a aprendizagem de conceitos científicos em crianças e adolescentes indicam que a aprendizagem funciona como antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais. Isso ocorre porque os *pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras...*<sup>122</sup>

Essa “solidariedade didática” foi encontrada por Chervel<sup>123</sup> no estudo que realizou da história dos “ensinos” ou das disciplinas escolares, no sistema de ensino francês. Um dado interessante encontrado por esse autor foi o significado diferente que as disciplinas vão adquirindo no decorrer de dois séculos, mesmo mantendo o mesmo nome nas grades curriculares. Nesse período, várias foram criadas, outras desapareceram, embora os conteúdos de seu ensino e as capacidades intelectuais que visavam constituir tenham continuado a ser desenvolvidas por meio de outros conteúdos com nomes idênticos ou por meio de conteúdos idênticos sob nomes diferentes.

Foi assim que durante quase um século a disciplina “sistema de pesos e medidas” fez parte do currículo da escola primária e secundária francesa, até que se consolidasse o sistema métrico decimal imposto à França no início do Século XIX. Uma vez cumprido seu papel, desapareceu como disciplina escolar e os conteúdos e habilidades envolvidos na aprendizagem do sistema de medidas foram incorporados ao ensino da matemática de onde não mais se separaram. Da mesma forma a disciplina “redação” apareceu, desapareceu, incorporada a outras, e reapareceu por diversas vezes no currículo. Essa transitoriedade das disciplinas escolares mostra como é epistemologicamente frágil a sua

---

<sup>122</sup> Vigotsky. Pensamento e Linguagem, pag. 88.

<sup>123</sup> Chervel, A. Op.Cit.

demarcação rígida nos planos curriculares e argumenta em favor de uma postura mais flexível e integradora.

#### 4.4 Contextualização

As múltiplas formas de interação que se pode prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas «grades curriculares», faz com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas, seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz e abarcar a todas. Neste sentido seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. Mais ainda seria submeter uma área interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa em primeiro lugar assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática para na qual a linguagem joga papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.*<sup>124</sup>

Alguns exemplos podem ilustrar essa noção. Um deles refere-se ao uso da língua portuguesa no contexto das diferentes práticas humanas. O melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou

---

<sup>124</sup> Piaget, J. op. Cit.

no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. O mesmo pode acontecer com a matemática. Uma das formas significativas para dominar a matemática é entendê-la aplicada na análise de índices econômicos estatísticos, nas projeções políticas ou na estimativa da taxa de juros, associada a todos os significados pessoais, políticos e sociais que números dessa natureza carregam.

Outro exemplo refere-se ao conhecimento científico. Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo mas também entender como funciona o próprio corpo e que conseqüências isso tem em decisões pessoais da maior importância tais como fazer dieta, usar drogas, consumir gorduras ou exercer a sexualidade. A adolescente que aprendeu tudo sobre aparelho reprodutivo mas não entende o que se passa com seu corpo a cada ciclo mensal não aprendeu de modo significativo. O mesmo acontece com o jovem que se equilibra na prancha de surfe em movimento mas não relaciona isso com as leis da física aprendidas na escola.

Pesquisa recente com jovens de ensino médio revelou que estes não vêem nenhuma relação da química com suas vidas nem com a sociedade, como se o iogurte, os produtos de higiene pessoal e limpeza, os agrotóxicos ou as fibras sintéticas de suas roupas, fossem questões de outra esfera de conhecimento, divorciadas da química que estudam na escola<sup>125</sup>. No caso destes jovens a química aprendida na escola foi transposta do contexto de sua produção original, sem que pontes tivessem sido feitas para contextos que são próximos e significativos. É provável que por motivo semelhante muitas pessoas que estudaram física na escola não conseguem entender como funciona o telefone celular. Ou se desconcertam quando têm de estabelecer a relação entre o tamanho de um ambiente e a potência em “btus” do aparelho de ar condicionado que estão por adquirir.

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

---

<sup>125</sup> O Grupo. Pesquisa...

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio.

A produção de serviços de saúde pode ser o contexto para tratar os conteúdos de biologia, significando que os conteúdos dessas disciplinas poderão ser tratados de modo a serem, posteriormente, significativos e úteis a alunos que se destinem a essas ocupações. A produção de bens nas áreas de mecânica e eletricidade contextualiza conteúdos de física com aproveitamento na formação profissional de técnicos dessas áreas. Do mesmo modo as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades tais como tradução, turismo ou produção de vídeos, serviços de escritório. Ou ainda os estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade.

Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada constituem educação básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional seqüenciais ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais seja a capacitação em serviço. Na verdade constituem o que a LDB refere como preparação básica para o trabalho, tema que será retomado mais adiante.

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A este respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou “situada”, como é designada na literatura de língua inglesa, nasceram nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: *Na aprendizagem situada os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades em lugar de adquirirem informação em*

*unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.*<sup>126</sup>

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As **práticas sociais e políticas** e as **práticas culturais e de comunicação** são parte integrante do exercício cidadão, mas a **vida pessoal, o cotidiano e a convivência** e as questões ligadas ao **meio ambiente, corpo e saúde** também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de porque as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil.

Objetivo semelhante pode ser alcançado se a eleição do grêmio estudantil for uma oportunidade para conhecer melhor os sistemas políticos, ou para entender como a matemática traduz a tendência de voto por meio de um gráfico de barras, ou para discutir questões éticas relacionadas à prática eleitoral. Da mesma forma as competências da área de linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial.

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, cotidiano e convivência**. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa.

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família, é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a

---

<sup>126</sup> Stein, D. Digest n. 195. 1998.

convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essenciais à cidadania, também se iniciam nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos.

Na vida pessoal há um contexto importante o suficiente para merecer consideração específica que é o do **meio ambiente, corpo e saúde**. Condutas ambientalistas responsáveis subentendem um protagonismo forte no presente, no meio ambiente imediato da escola, da vizinhança, do lugar onde se vive. Para desenvolvê-las é importante que os conhecimentos das ciências, da matemática e das linguagens sejam relevantes na compreensão das questões ambientais mais próximas e estimulem a ação para resolvê-las.

As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo, poderão ser melhor orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer.

Examinados os exemplos dados é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso no entanto cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico.

O jovem, não inicia a aprendizagem escolar partindo do zero, mas com uma bagagem formada por conceitos já adquiridos espontaneamente, em geral mais carregados de afetos e valores por resultarem de experiências pessoais. Ao longo do desenvolvimento aprende-se a abstrair e generalizar conhecimentos aprendidos espontaneamente, mas é bem mais difícil formalizá-los ou explicá-los em palavras porque, diferentemente da experiência escolar, não são conscientes nem deliberados.

É possível assim afirmar, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada, e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes. Ao iniciar uma determinada experiência de aprendizagem escolar, portanto, um aluno pode até saber os conceitos envolvidos na mesma, mas não sabe que os tem porque neste

caso, vale a afirmação de que a *análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos*.<sup>127</sup>

Na escola, os conteúdos curriculares já são apresentados ao aluno na sua forma mais abstrata, formulados em graus crescentes de generalidade. A sua relação com esse conhecimento é portanto mais longínqua, mais fortemente mediada pela linguagem externa, menos pessoal. Nestas circunstâncias, ainda que aprendido e satisfatoriamente formulado em nível de abstração aceitável, o conhecimento tem muita dificuldade para aplicar-se a novas situações concretas que devem ser entendidas nos mesmos termos abstratos pelos quais o conceito é formulado.

Da mesma forma como foi longo o processo pelo qual os conceitos espontâneos ganharam níveis de generalidade até serem entendidos e formulados de modo abstrato, é longo e árduo o processo inverso, de transição do abstrato para o concreto e particular. Isso sugere que o processo de aquisição do conhecimento sistemático escolar tem uma direção oposta à do conhecimento espontâneo: descendente, de níveis formais e abstratos para aplicações particulares.

Ambos processos de desenvolvimento, do conhecimento espontâneo ao conhecimento abstrato e deliberado e, deste último para a compreensão e aplicação a situações particulares concretas, não são independentes. Já porque a realidade à qual se referem é a mesma – o mundo físico, o mundo social, as relações pessoais – já porque em ambos os casos a linguagem joga papel decisivo como elemento constituidor. Na prática, o conhecimento espontâneo auxilia a dar significado ao conhecimento escolar. Este último, por sua vez, reorganiza o conhecimento espontâneo e estimula o processo de sua abstração.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isto significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB e comentada por Castro, deve ser de mão dupla. Em ambas direções estão em jôgo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas que é base da solução de problemas, para mencionar apenas duas.

Não se entenda portanto a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o

---

<sup>127</sup> Vigotsky.

plano das abstrações e deste para a reorganização da experiência imediata de forma a aprender que situações particulares e concretas podem tem uma estrutura geral.

De outra coisa não trata Piaget quando, a propósito do ensino da matemática observa que muitas operações lógico-matemáticas já estão presentes na criança antes da idade escolar sob formas elementares ou triviais mas não menos significativas. Mas acrescenta, em seguida: *Uma coisa é aprender na ação e assim aplicar praticamente certas operações, outra é tomar consciência das mesmas para delas extrair um conhecimento reflexivo e teórico, de tal forma que nem os alunos nem os professores cheguem a suspeitar de que o conteúdo do ensino ministrado se pudesse apoiar em qualquer tipo de estruturas naturais.*

Para concluir estas considerações sobre a contextualização é interessante citar a síntese apresentada por Stein<sup>128</sup> sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é sócio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula mas criar as condições para que os alunos (re)expericiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas.

A reorganização da experiência cotidiana e espontânea tem assim um resultado importante para a educação pois é principalmente nela que intervêm os afetos e valores. É com base nela, embora não exclusivamente, que se constróem as visões do outro e do mundo, pois uma parte relevante da experiência espontânea é feita de interação com os outros, de influencia dos meios de comunicação, de convivência social, pelos quais os significados são negociados, para usar o termo de Stein.

Na medida em que a contextualização facilita a significado da experiência de aprendizagem escolar e a (re) significação da aprendizagem baseada na experiência espontânea, ela pode – e deve – questionar os dados desta última: os problemas ambientais, os preconceitos e estereótipos, os conteúdos da mídia, a violência nas relações pessoais, os conceitos de verdadeiro e falso na política, e assim por diante. Dessa forma, voltando a alguns exemplos dados, se a aprendizagem do sistema reprodutivo não leva a questionar os mitos da feminilidade e da masculinidade, além de não ser significativa essa aprendizagem em nada colaborou para reorganizar o aprendido espontaneamente. Se a aprendizagem das ciências não facilitar o esforço para distinguir entre o fato e a interpretação ou identificar as falhas da observação cotidiana, se não facilitar a

---

<sup>128</sup> Stein, D. Op. Cit. O artigo em questão é um levantamento do “estado da arte” sobre aprendizagem situada, com inúmeras referências bibliográficas.

reprodução de situações nas quais o emprego da ciência depende da participação e interação entre as pessoas e destas com um conjunto de equipamentos e materiais, pode-se dizer que não criou competências para abstrair de forma inteligente o mundo da experiência imediata.

#### 4.5 A Importância Da Escola

**Interdisciplinaridade e Contextualização** são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas elas se comparam a um trançado cujos fios estão dados mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas. De forma alguma se espera que uma escola esgote todas as possibilidades. Mas se recomenda com veemência que ela exerça o direito de escolher um desenho para o seu trançado e que por mais simples que venha a ser ele expresse suas próprias decisões e resulte num cesto generoso para acolher aquilo que a LDB recomenda em seu Artigo 26: as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vigotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente.

A escola é a agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens de modo a que seja aprendido. Ao professor – pela linguagem que fala ou que manipula nos recursos didáticos – cabe uma função insubstituível no domínio mais avançado do conhecimento que o aluno vai constituindo. Estes, por sua vez, estimulam o próprio desenvolvimento a patamares superiores.

Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores – premissa cara a Vigotsky<sup>129</sup> – o trabalho que a escola realiza ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece.

Outra coisa não diz Piaget interpretando os mandamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no capítulo da educação: *Todo ser humano tem o*

---

<sup>129</sup> Vigotsky. Pensamento e Linguagem. O aprendizado de conceitos científicos

*tem o direito de ser colocado, durante sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica.*<sup>130</sup> E vai mais longe o mestre de Genebra ao relacionar a autonomia moral com a autonomia intelectual, que implica no pleno desenvolvimento das operações da lógica.

Mesmo sem que a escola se dê conta sua proposta pedagógica tem uma resposta para a pergunta que tanto Sócrates quanto Protágoras procuram responder: é possível educar pessoas que além das “artes” – único talento que Prometeu conseguiu roubar aos deuses para repartir à humanidade – dominem também a justiça e o respeito, que Zeus decidiu acrescentar àqueles talentos por serem a base da amizade, a fim de que os homens pudessem conviver para sobreviver? Vigotsky, com as capacidades intelectuais superiores, Piaget com as operações da lógica, Sócrates com a sabedoria, afirmam que sim e dão grande alento para aqueles que teimosamente continuam apostando na borboleta.

#### **4.6 Base Nacional Comum E Parte Diversificada**

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho.

A primeira dimensão é explicitada no Artigo 26 da LDB que afirma: *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. À luz das diretrizes pedagógicas apresentadas, cabe observar a este respeito:*

- tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas, se aplica para ambas as «partes», tanto a “nacional comum” como a “diversificada” pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas;
- a LDB buscou preservar no seu Artigo 26 a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão

---

<sup>130</sup> Piaget, J. Para onde vai a educação

do currículo e a contextualização, pode ser a forma de organizá-la sem criar divorcio ou dualidade com a base nacional comum;

- a parte diversificada deverá portanto ser organicamente integrada à base nacional comum para que o currículo faça sentido como um todo e essa integração ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, podendo incluir todos os conteúdos da base nacional comum ou apenas parte deles, selecionados, nucleados em áreas ou não, sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento;
- a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que os mesmos sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular;
- entendida nestes termos a parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará as “vocações” das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico;
- sempre que assim permitirem os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos escolares, os alunos deverão ter a possibilidade de escolher os estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada, de modo a incentivar a inserção do educando na construção de seu próprio currículo;
- os sistemas de ensino e escolas estabelecerão os critérios para que a diversificação de opções curriculares por parte dos alunos seja possível pedagogicamente e sustentável financeiramente;
- se a parte diversificada deve ter nome específico e carga identificável no horário escolar é uma questão a ser resolvida no âmbito de cada sistema e escola de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica;
- em qualquer caso, a base nacional comum, objeto destas DCEN, deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio.

#### **4.7 Formação Geral E Preparação Básica Para O Trabalho**

Sobre este aspecto é preciso destacar que a letra e o espírito da lei não identificam a preparação para o trabalho ou a habilitação profissional com a parte diversificada do currículo. Em outras palavras, não existe nenhuma relação biunívoca que faça sentido, nem pela lei nem pela doutrina curricular que ela adota, identificando a base nacional comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional. Na dinâmica da organização curricular descrita anteriormente elas podem ser combinadas de muitas e diferentes maneiras para resultar numa organização de estudos adequada a uma escola determinada.

A segunda observação importante diz respeito ao uso, pelos sistemas e pelas escolas, da *possibilidade* de preparar para o exercício de profissões técnicas (Parágrafo 2o. do Artigo 36) ou da *faculdade* de oferecer habilitação profissional (Parágrafo 4o. Artigo 36). Esta questão implica em considerar vários aspectos e deve ser examinada com cuidado pois toca o princípio de autonomia da escola:

- o primeiro aspecto refere-se à finalidade de educação básica do ensino médio que não está em questão pois a LDB é clara a respeito;
- o segundo refere-se à duração do ensino médio, que também não deixa dúvidas quanto aos mínimos de 2.400 horas distribuídas em 3 anos de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos;
- o terceiro aspecto a considerar é que a LDB presume uma diferença entre “preparação geral para o trabalho” e “habilitação profissional”;

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária **a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando**, e isso vale tanto para a “base nacional comum” como para a “parte diversificada” do currículo e é por esta razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de **todos** os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.

Essa preparação geral para o trabalho abarca portanto os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso estariam as noções gerais sobre o papel e valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras.

No caso dos estudos que são necessários para o preparo profissional quer seja em curso formal quer seja no ambiente de trabalho, estariam por exemplo, conhecimentos de biologia e bio-química para as áreas profissionais da saúde, a química para algumas profissões técnicas industriais, a física para as atividades profissionais ligadas à mecânica ou eletroeletrônica, as línguas para as habilitações ligadas a comunicações e serviços, as ciências humanas e sociais para as áreas de administração, relações públicas, mercadologia, entre outras. Dependendo do caso essa vinculação pode ser mais estreita e específica, como seria, por exemplo, o conhecimento de história para técnico de turismo ou de redação de textos e cartas comerciais para alunos que farão secretariado e contabilidade.

Enquanto a duração da formação geral, aí incluída a preparação básica para o trabalho, é inegociável, a duração da formação profissional específica será variável. Um dos fatores que afetará a quantidade de tempo a ser alocado à formação profissional será a maior ou menor proximidade desta última com a

preparação básica para o trabalho que o aluno adquiriu no ensino médio. Quanto maior a proximidade mais os estudos de formação geral poderão propiciar a aprendizagem de conhecimentos e competências que são essenciais para o exercício profissional em uma profissão ou área ocupacional determinada. Esses estudos podem portanto ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos complementares, desenvolvidos concomitante ou sequencialmente ao ensino médio.

Essa é a interpretação a ser dada ao parágrafo único do artigo 5º do Decreto 2208/97: a expressão caráter profissionalizante, utilizada para adjetivar as disciplinas cursadas no ensino médio que podem ser aproveitadas, até o limite de 25%, no currículo de habilitação profissional, só podem referir-se às disciplinas de formação básica ou geral que, ao mesmo tempo, são fundamentais para a formação profissional e por isso mesmo podem ser aproveitadas em cursos específicos para obtenção de habilitações específicas. Não é relevante, para estas DCNEN, indicar se tais disciplinas seriam cursadas na parte diversificada ou no cumprimento da base nacional comum, se aceito o pressuposto de que ambas devem estar organicamente articuladas.

Quando o mesmo decreto 2208/97 afirma em seu artigo 2º : *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular...*, e depois, no já citado artigo 5º reafirma que: *A educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial* a este, estabelece as regras da articulação, sem que nenhuma das duas modalidades de educação, a básica, do ensino médio, e a profissional de nível técnico, abram mão da especificidade de suas finalidades.

Esse tipo de articulação entre formação geral e profissional já foi considerada por vários educadores dedicados à educação técnica, entre eles Castro<sup>131</sup>, que aponta ocupações para as quais o preparo é mais próximo da formação geral. Este é o caso, entre outros, de algumas ocupações nas áreas de serviços, como os de escritório, por exemplo. Outras ocupações, diz esse autor, requerem uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades que não são de formação geral. Entre estas últimas estariam as profissões ligadas à produção industrial, cujo tempo de duração será provavelmente mais longo por envolverem estudos mais especializados e portanto mais distantes da educação geral.

Assim, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, se dará por uma via de mão dupla e pode gerar inúmeras formas de preparação básica para o trabalho no caso do primeiro, e aproveitamento de estudos no caso do segundo, respeitadas as normas relativas à duração mínima da educação

---

<sup>131</sup> Castro idem

básica de nível médio que inclui – repita-se – a formação geral e a preparação para o trabalho:

- às escolas de ensino médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhe deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional;
- às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica, já foram adquiridos pelo aluno no ensino médio, e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de caráter profissionalizante para essa habilitação e portanto passíveis de serem aproveitados;
- como a articulação não se dá por sobreposição, os estudos de formação geral e de preparação básica para o trabalho que sejam ao mesmo tempo essenciais para uma habilitação profissional, podem ser incluídos na duração mínima prevista para o ensino médio e aproveitados na formação profissional;
- estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma ou em outra instituição, concomitante ou posteriormente ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 mínimas previstas pela LDB;
- as várias habilitações profissionais terão duração diferente para diferentes alunos, dependendo do perfil do profissional a ser habilitado, dos estudos que cada um deles esteja realizando ou tenha realizado no ensino médio e dos critérios de aproveitamento contemplados nas suas propostas pedagógicas.

As fronteiras entre estudos de preparação básica para o trabalho e educação profissional no sentido restrito nem sempre são fáceis de estabelecer. Além disso, como já se observou, depende do perfil ocupacional a maior ou menor afinidade entre as competências exigidas para o exercício profissional e aquelas de formação geral.

É sabido no entanto que em cada habilitação profissional ou profissão técnica existem conteúdos, competências e mesmo atitudes, que são próprios e específicos. Apenas a título de exemplo seria possível mencionar: o domínio da operação de um torno mecânico, ou do processo de instalação de circuitos elétricos para os técnicos destas áreas; a operação de uma agência de viagens para o técnico de turismo; o uso de aparelhagem de tradução simultânea para o tradutor; a manipulação de equipamentos para diagnóstico especializado no caso

do técnico de laboratório; o domínio das técnicas de esterilização no caso do enfermeiro.

Conhecimentos e competências específicos tais como os exemplificados não devem fazer parte da formação geral do educando e da preparação geral para o trabalho. Caracterizam uma habilitação profissional ou o preparo para o exercício de profissão técnica. Considerando que a LDB prioriza a formação geral quando define os mínimos de duração do ensino médio e apenas faculta o oferecimento da habilitação profissional, garantida a formação geral, esta última só pode ser oferecida como carga adicional dos mínimos estabelecidos, podendo essa adição ser em horas diárias, dias da semana ou períodos letivos.

Caberá aos sistemas de ensino, às escolas médias e às profissionais definir e tomar decisões, em cada caso, sobre quais estudos são de formação geral, aí incluída a preparação básica para o trabalho, e quais são de formação profissional específica. Não há como estabelecer critérios a priori. Este é mais um aspecto no qual nenhum controle prévio ou formal substitui o exercício da autonomia responsável.

Em resumo:

- os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada devem ser tratados também, embora não exclusivamente, no contexto do trabalho, como meio de produção de bens, de serviços e de conhecimentos;
- de acordo com as necessidades da clientela e as características da região, contempladas na proposta pedagógica da escola média, os estudos de formação geral e preparação básica para o trabalho, tanto da base nacional comum como da parte diversificada, podem ser tratados no contexto do trabalho em uma ou mais áreas ocupacionais;
- segundo esses princípios, a preparação básica para o trabalho portanto é parte integrante da educação básica de nível médio e pode incluir, dentro da duração mínima estabelecida pela LDB, estudos que são **também** necessários para cursar uma habilitação profissional e que, por esta razão, podem ser **aproveitados** em cursos ou programas de habilitação ou formação profissional;
- em outras palavras, as disciplinas pelas quais se realizam os estudos acima mencionados no item anterior são aquelas **disciplinas de formação geral ou de preparação básica para o trabalho** necessárias para cursos profissionais com os quais mantêm afinidade e portanto são de *caráter profissionalizante* para esses cursos profissionais, ainda que cursadas dentro da carga horária mínima prevista para o ensino médio;

- os estudos realizados em disciplinas de *caráter profissionalizante*, assim entendidas, podem ser aproveitados, até o limite de 25% da carga horária total, para eventual habilitação profissional, somando-se aos estudos específicos necessários para obter a certificação exigida para o exercício profissional;
- esses estudos específicos, que propiciam preparo para postos de trabalho determinados, ou são especializados para o exercício de profissões técnicas, só podem ser oferecidos se e quando atendida a formação geral do educando e mesmo assim facultativamente;
- em virtude da prioridade da formação geral a eventual oferta desses estudos específicos de habilitação profissional, ou de preparo para profissões técnicas, **não poderão ocupar o tempo de duração mínima do ensino médio previsto pela LDB**, sem prejuízo do eventual aproveitamento de estudos já referido;
- o sistema ou escola que decida oferecer formação para uma profissão técnica, usando a faculdade que a lei outorga, deverá acrescentar aos mínimos previstos, o número de horas diárias, dias da semana, meses, semestres, períodos ou anos letivos necessários para desenvolver os estudos específicos correspondentes.

É interessante observar que essa diretriz já vem sendo colocada em prática por sistemas ou escolas de ensino médio que oferecem também habilitação profissional. Nesses casos, ainda poucos, os cursos já são mais longos, seja em termos de horas anuais, distribuídas por cargas horárias diárias maiores, seja em termos do número de anos ou semestres letivos, dependendo da conveniência em fazer os estudos especificamente profissionalizantes em concomitância ou em seqüência ao ensino médio. Esse fato é indicativo da adequação desta diretriz e da convicção que vem ganhando terreno quanto à necessidade de dedicar mais tempo, esforços e recursos para a finalidade de educação básica no ensino médio.

Nos termos deste parecer, portanto, não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho. Mas há uma clara prioridade de ambas em relação a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para postos de trabalho definidos. Tais estudos devem ser realizados em cursos ou programas complementares, posteriores ou concomitantes com o ensino médio.

Finalmente é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na lei. Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o

ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio.

## 5. A Organização Curricular Da Base Nacional Comum Do Ensino Médio

*A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais.*

*A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dá muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos nos ajuda a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência não significa que o real é esgotável e transparente.*

*Por outro lado, costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem, à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo expressões de outras sensibilidades.*

*Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida, para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente de educação explicitada nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal.*

*Assis, R. CNE. Parecer n. \_\_\_\_\_*

### 5.1 Organização Curricular e Proposta Pedagógica

Se toda proposição de áreas ou critérios de agrupamento dos conteúdos curriculares carrega certa dose de arbítrio, todo projeto ou proposta pedagógica traduz um esforço para superar esse arbítrio e adaptar um desenho curricular de base, mandatário e comum, às características de seus alunos e de seu ambiente

sócio-econômico recorrendo, entre outros recursos, à interdisciplinaridade e à contextualização como recursos para lograr esse objetivo.

Será portanto na proposta pedagógica e na qualidade do protagonismo docente que a interdisciplinaridade e contextualização ganharão significado prático pois, por homologia, deve-se dizer que o conhecimento desses dois conceitos é necessário mas não suficiente. Eles só ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência espontaneamente acumulada por professores e outros profissionais da educação que trabalham na escola, de modo que os leve a rever sua prática sobre o que e como ensinar seus alunos.

A organização curricular apresentada a seguir pertence pois ao âmbito do **currículo proposto**. Contraditório que possa ser chamar as presentes diretrizes curriculares, obrigatórias por lei, de currículo proposto, essa é a forma de reconhecer que o desenvolvimento curricular real será feito na escola e pela escola. O projeto ou proposta pedagógica será o plano básico desse desenvolvimento pelo qual o currículo proposto se transforma em **currículo em ação**.

O **currículo ensinado** será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis – o da proposição e o da ação – é indispensável que os professores se apropriem, não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento portanto aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal em proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.

Entre o currículo proposto e o ensino na sala de aula, situam-se ainda as instâncias normativas e executivas estaduais, legítimas formuladoras e implementadoras das políticas educacionais em seus respectivos âmbitos. O edifício do ensino médio se constrói assim em diferentes níveis nos quais há que estabelecer prioridades, identificar recursos e **estabelecer consensos sobre o que e como ensinar**.

Uma proposta nacional de organização curricular portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão capaz de sinalizar ao país as competências que se quer alcançar nos alunos do ensino médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados. O roteiro de base para tal proposta será a LDB. Para introduzir a

organização curricular da base nacional é preciso recuperar o caminho percorrido por este parecer.

Os princípios axiológicos que devem inspirar o currículo foram propostos para atender o que a lei demanda quanto a:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.

A interdisciplinaridade e contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a lei estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científico e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

A proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos, no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e habilidades valorizadas pela LDB. As áreas que se seguem resultam do esforço de traduzir essas habilidades e competências em termos mais próximos do fazer pedagógico, mas não tão específicos que eliminem o trabalho de identificação mais precisa e de escolha dos conteúdos de cada área e das disciplinas às quais eles se referem em virtude de seu objeto e método de conhecimento. Essa sintonia fina, que se espera resulte de consensos estabelecidos em instâncias dos sistemas de ensino cada vez mais próximas da sala de aula, será o espaço no qual a identidade de cada escola se revelará como expressão de sua autonomia e como resposta à diversidade.

## **5.2 Os Saberes das Áreas Curriculares**

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão das quais a língua portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação

– das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável  
– como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas o domínio técnico mas principalmente a competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive o interlocutores ou públicos.

Na área das CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional como também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, indagar e descobrir. O agrupamento das ciências da natureza tem ainda o objetivo de contribuir para compreensão do **significado** da ciência e da tecnologia na vida humana e social de modo a gerar protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as ciências da natureza são uma referência relevante. A presença da matemática nessa área se justifica pelo que de ciência tem a matemática, pela sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas, e finalmente pela importância de integrar a matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins. Esta última justificativa é, sem dúvida, mais pedagógica que epistemológica e pretende retirar a matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar.

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição do significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito a LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional – em especial no nível do ensino médio. Neste a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho.

Como analisa Menezes<sup>132</sup>, no ensino fundamental a tecnologia comparece como “alfabetização científico-tecnológica”, compreendida como a familiarização com o manuseio e com a nomenclatura das tecnologias de uso universalizado, como por exemplo os cartões magnéticos.

No ensino médio a presença da tecnologia responde a objetivos mais ambiciosos. Ela comparece integrada às ciências da natureza uma vez que *uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia enquanto produto, num sentido amplo.*<sup>133</sup>

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de **conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas**, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos, e que transcende a área das ciências da natureza. A este respeito é significativa a observação de Menezes: *A familiarização com as modernas técnicas de edição, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o “discurso sobre as tecnologias”, de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes, os elementos de tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como objetivos da educação e, ao mesmo tempo, meio para tanto.*<sup>134</sup>

Dessa maneira a presença da tecnologia no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídas ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. Apenas para enriquecer os exemplos citados, é interessante lembrar do uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia; das técnicas de trabalho

---

<sup>132</sup> Menezes, L. C. Mimeo, 1998

<sup>133</sup> Menezes, Op. Cit

<sup>134</sup> Menezes, Op. Cit

em equipe; do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão. Para não mencionar a incorporação das tecnologias e de materiais os mais diferenciados na arquitetura, escultura, pintura, teatro e outras expressões artísticas. Se muitas dessas aplicações, como produto, têm afinidade com as ciências naturais, como processos identificam-se com as linguagens e as ciências humanas e sociais.

Estas e muitas outras facetas do múltiplo fenômeno que é a tecnologia no mundo contemporâneo, constituem campos de aplicação – portanto de conhecimento e uso de produtos tecnológicos – ainda inexplorados pelos planos curriculares e projetos pedagógicos. No entanto, além de sua intensa presença na vida cotidiana, essas tecnologias são as que mais se identificam com os setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. Sem abrir mão do “discurso sobre as tecnologias” as linguagens e as humanas e sociais só se enriquecerão se atentarem mais para as aplicações dos conhecimentos e capacidades que querem constituir nos alunos do ensino médio.

### **5.3 Descrição das Áreas**

As três áreas descritas a seguir devem estar presentes na base nacional comum dos currículos das escolas de ensino médio, cujas propostas pedagógicas estabelecerão:

- as proporções de cada área no conjunto do currículo;
- os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupados e organizados de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região.

#### **LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, OBJETIVANDO A CONSTITUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE PERMITAM AO EDUCANDO:**

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos bem como a função integradora que elas estão exercendo na sua relação com as demais tecnologias.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

### **CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS. OBJETIVANDO A CONSTITUIÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS QUE PERMITAM AO EDUCANDO:**

- Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
- Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.
- Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.
- Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.
- Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações e interpretações.
- Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos socio econômicos, científicos ou cotidianos.
- Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

- Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

### **CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS, OBJETIVANDO A CONSTITUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE PERMITAM AO EDUCANDO:**

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.



## 6. A Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio: Transição E Ruptura

Em nosso modo de ver, uma implicação que vale a pena destacar, derivada desta visão problemática, incerta e imprevisível das mudanças em educação, deveria afetar nosso modo de nos posicionarmos frente às mesmas. Não procede esperar soluções salvadoras de reformas em grande escala, nem tão pouco extrair conclusões precipitadas de seus primeiros fracassos, para escudar atitudes derrotistas e desencantadas, fatalistas ou elusivas. Uma reforma não é boa ou má pelos problemas e dificuldades que possam surgir em seu desenvolvimento. Estes não só são naturais, como necessários. Só encarando as mudanças educacionais numa perspectiva de conflito, evitaremos a tentação considerá-las más só por terem vindo da administração ou de um grupo de especialistas sizados, e poderemos esquadrihá-las pessoal e coletivamente em seus valores e propósitos, em suas políticas concretas e decisões, em suas incidências positivas ou naquelas outras que não o sejam tanto, e que servirão para manter uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Esta é, em última instância, a postura máis responsável que nós, profissionais da educação, podemos e devemos adotar diante das mudanças, sejam as propostas desde fora, sejam aquelas outras que somos capazes de orquestrar desde dentro: pensar e refletir, criticar e valorar o que está sendo e o que deve ser a educação que nos ocupa em nossos respectivos âmbitos escolares nos tempos em que vivemos e naqueles que estão por vir, e não iludir as responsabilidades inescapáveis que nos tocam, a partir de uma profissionalidade eticamente construída, que há de perseguir a transformação e melhoria da sociedade por meio da educação.

Escudero, Bolívar, González, Moreno.

O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe prá gente no meio da travessia.

Rosa, J.G.

A implementação destas DCNEM será ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB. No entanto seria ignorar a natureza das mudanças sociais, entre elas as educacionais, supor que o novo ensino médio deverá surgir do vácuo ou da negação radical da experiência até agora acumulada, com suas qualidades e limitações. De fato, como já se manifestou esta Câmara a respeito das diretrizes curriculares para o ensino fundamental, os saberes e práticas já instituídos constituem referência dos novos que operam como instituintes num dado momento histórico: *A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer*

*destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas.*<sup>135</sup>

Dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir a aprendizagem com os acertos e erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir modelos, práticas e alternativas curriculares novas, mais adequadas à uma população que pela primeira vez chegará ao ensino médio. Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares Para O Ensino Médio, não tem data marcada para terminar. Como toda reforma educacional terá etapas de desequilíbrios seguidas por ajustes e reequilíbrios.

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas diretrizes curriculares com lógica e racionalidade cartesianas, de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente “como está” e “como fica” o ensino médio brasileiro, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o ensino médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas.

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível mas na aprendizagem permanente de seus agentes que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o ensino médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar.

Papel decisivo caberá aos órgãos estaduais formuladores e executores das políticas de apoio à implementação dos novos currículos de ensino médio. E aqui é imprescindível lembrar dois eixos norteadores<sup>136</sup> da Lei 9394/97, que deverão orientar a ação executiva e normativa tanto dos sistemas como dos próprios estabelecimentos de ensino médio:

- o eixo da flexibilidade, em torno do qual se articulam os processos de descentralização, desconcentração, desregulamentação e colaboração entre os atores, culminando com a autonomia dos estabelecimentos escolares na definição de sua proposta pedagógica;

<sup>135</sup> Assis, R. Resolução?? Parecer???

<sup>136</sup> Cury, C.R.J. Flexibilidade e Avaliação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

- o eixo da avaliação, em torno do qual se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação, culminando com as ações de compensação e apoio às escolas e regiões que maiores desequilíbrios apresentem e de responsabilização pelos resultados em todos os níveis.

Esses papéis, complementares na permanente tensão que mantêm entre si, desenham um novo perfil de gestão educacional a nível dos sistemas estaduais. O aprendizado desse novo perfil de gestão será talvez mais importante do que aquele que as escolas deverão viver para converter suas práticas pedagógicas, porque a autonomia escolar é, ainda, mais visão que realidade. Depende portanto do fomento e do apoio das instancias centrais, executivas e normativas.

Tal como estão formuladas, a implementação destas DCNEM, mais do que outras normas nacionais, requerem esse fomento e apoio às escolas para estimulá-las, fortalecê-las e qualificá-las a exercer uma autonomia responsável por seu próprio desenvolvimento curricular e pedagógico. Em outras palavras, o paradigma de currículo proposto não resiste ao enrijecimento e à regulamentação que compõem o estilo dominante de gestão até o presente.

Do comportamento das universidades e outras instituições de ensino superior dependerá também, em larga medida, o êxito da concretização destas diretrizes curriculares para o ensino médio, com o qual elas mantêm dois tipos de articulação importantes: como nível educacional que receberá os alunos egressos e como responsável pela formação dos professores.

No primeiro tipo de articulação está colocada toda a problemática do exame de ingresso no ensino superior que, até o presente, tem sido a referência da organização curricular do ensino médio. A continuidade de estudos é e continuará sendo – com atalhos exigidos pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou de modo mais direto – um percurso desejado por muitos jovens que concluem a educação básica. E possível, com diferentes graus de dificuldades, para uma parte deles.

O ensino superior está assim convocado a examinar sua missão e seus procedimentos de seleção na perspectiva de um ensino médio que deverá ser mais unificado quanto às competências dos alunos e mais diversificado quanto aos conhecimentos específicos que darão suporte à constituição dessas competências. E deverão fazê-lo com a ética de quem reconhece o poder que as exigências para ingresso no ensino superior exerce, e continuará exercendo, sobre a prática curricular e pedagógica das escolas médias.

A preparação de professores, pela qual o ensino superior mantém articulação decisiva com a educação básica, foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação destas DCNEM, por **todos** os participantes, em **todos** os encontros mantidos durante a preparação deste parecer. Maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade

de tal ordem possui pêsso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um pêsso que deve ser transferido às instituições de ensino superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o país e com a educação básica que considerem procedentes.

É preciso lembrar no entanto que a deficiência quantitativa e qualitativa de recursos docentes para o ensino fundamental e médio há muito se converteu num problema crônico. Essa deficiência afetará qualquer medida de melhoria ou reforma da educação que o país se proponha a adotar. Resolver esse problema, portanto, não é condição para a implementação destas DCNEM. É questão de sobrevivência educacional, cuja dimensão vai muito além dos limites deste parecer, embora se inclua entre os desafios, felizmente não exclusivos, do Conselho Nacional de Educação. Das instituições de ensino superior se espera que sejam parceiras no enfrentamento do desafio e na solução, não apenas na denúncia do problema.

O próximo Plano Nacional de Educação será uma oportunidade para discutir questões como a formação de professores, entre outras a serem equacionadas durante a implementação destas DCNEM. Mas a negociação de metas entre atores políticos para um plano dessa natureza não o torna necessariamente eficaz. Mais importante será a negociação que essas metas terão de fazer com próprias as realidades diversas do país nas quais se incluem os gestores dos sistemas e os agentes educativos que estão em cada escola.

Para finalizar, reconhecendo a limitação de inovações curriculares no nível de sua proposição, mas também convencida do imperativo de orientações propositivas num país diverso socialmente e federativo politicamente, a Câmara de Educação Básica do CNE reitera, a propósito destas DCNEM, aquilo que já afirmou: *As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta às novas demandas.*<sup>137</sup>

## II. VOTO DA RELATORA

---

<sup>137</sup> Parecer CEB/CNE n. 17/97 do Conselheiro Fábio Aidar.

Em vista do exposto a relatoria propõe que se aprove o Projeto de Resolução em anexo.

### III. DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Parecer da Relatoria Sala das Sessões, 02 de junho de 1998

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Vice Presidente

Conselheira Guiomar Namó de Mello – Relatora

Conselheiro Antenor Manoel Naspolini

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares

Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar

Conselheira Iara Glória Areias Prado

Conselheira Iara Silvia Lucas Wortmann

Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade

Conselheiro Kuno Paulo Rhoden

Conselheira Regina Alcântara de Assis

