

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROSANGELA MENDES COSTA**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O MARANHÃO:** uma (re) visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do ensino médio.

Belém  
2013

**ROSANGELA MENDES COSTA**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O MARANHÃO: uma (re) visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do ensino médio.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências da Educação através do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título parcial de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Belém  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Costa, Rosangela Mendes, 1961-

A Política educacional para o Maranhão: uma (re)visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do ensino médio / Rosangela Mendes Costa. - 2013.

Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Educação e Estado - Maranhão. 2. Reforma do ensino - Maranhão. 3. Ensino médio - Maranhão. I. Título.

CDD 22. ed. 379.8121

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROSANGELA MENDES COSTA**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O MARANHÃO:** uma (re) visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do ensino médio.

Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências da Educação através do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título parcial de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. (Orientador)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Nogueira Ramos. (UERJ/EPJSJ/Fiocruz)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ney Cristina Monteiro de Oliveira. (UFPA)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues. (UFPA)

## AGRADECIMENTOS

À Deus pelo, dom da vida e por saber que, ao acordar cada dia, posso tropeçar diante das dificuldades da vida , mas ele estará sempre ao meu lado e pronto para me amparar e não me deixar cair.

À minha mãe Filomena, por ter me alfabetizado, agregando a função de mãe e professora, e, dessa forma, dando comigo os primeiros passos rumo ao saber.

Ao meu pai Pedro (*in memoriam*) pela sua presença constante, seu o amor paterno e pelo incentivo dado a mim, principalmente pelo exemplo de superar obstáculos e seguir em frente, para que eu galgasse cada passo da escada do conhecimento formal.

A meus irmãos Diana, Pedro, Raimunda e sobrinhas Mariana, Natália e Camila pelo incentivo dado nesta caminhada.

Ao meu marido Sales, por todo apoio recebido durante este curso e principalmente pela compreensão de tantos dias roubados do seu doce e alegre convívio.

Ao meu orientador Ronaldo Araujo, pelas suas valiosas orientações.

Às professoras membros da banca examinadora de qualificação, Ney Cristina e Marise Ramos, pelas valiosas contribuições.

Ao Sr. Manoel, pela acolhida na sua cidade, na sua casa e pelo seu carinho - sem estes, minha caminhada teria sido muito mais difícil.

Ao Rodrigo, pela torcida desde o processo de seleção deste Mestrado até a sua conclusão e pela divisão, sempre democrática, do nosso espaço de estudo.

Ao Clauber e Junior, por agregarem aos seus afazeres diários, a disponibilidade de tantas idas e vindas me conduzindo.

À Simone e Samantha, pela compreensão e convívio intenso nesses dois anos.

À Wanda e Celi, por tantas horas agradáveis e de descontração que compartilhamos.

À Narcisa, pelo seu grande empenho na minha liberação, sem a qual não teria sido possível a realização de mais uma etapa da minha qualificação profissional.

À minha amiga e diretora Regina, pela sua compreensão em me liberar das atividades diárias.

Aos meus chefes e colegas de serviço, pela compreensão da minha ausência no dia a dia e por todo apoio quando precisei do material que serviu de base para minha pesquisa.

À minha amiga Gizeuda, por todo o incentivo, empenho, dedicação e trabalho nas revisões dos meus textos.

Ao meu amigo Josemar, por todos os momentos de reflexão que contribuíram para o meu aprimoramento.

À minha amiga Simone, sempre disponível para contribuir com materiais indispensáveis à conclusão deste trabalho.

Ao meu cunhado Sebastião, pelo seu apoio materializado através de tantos livros didáticos.

A todos os Professores do Curso de Mestrado em Educação desta instituição que contribuíram diretamente com minha formação.

A todos os colegas de turma que compartilharam deste momento ímpar de minha formação.

*“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência”.*

*(Karl Marx)*

## RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar as mediações entendidas como mecanismos e ações propostas pela SEDUC/MA, a partir da LDB - Lei nº 9.394/96, das DCNEM, dos PCNEM e das Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão, que orientaram a reestruturação do ensino médio. Explicita os fundamentos e os princípios da reforma do ensino médio levando em consideração o contexto socioeconômico e político que influenciaram a definição de políticas e diretrizes educacionais desde os anos de 1990; analisa as diretrizes e estratégias definidoras da política educacional no Estado e verifica a implementação das mediações adotadas pela SEDUC/MA para concretização dessa política. É uma pesquisa documental de cunho qualitativo, fundamentada no materialismo histórico dialético, tendo como procedimentos a revisão da literatura, a análise documental e a análise dos mecanismos e ações que foram adotadas pela Secretaria para a implementação de sua política de ensino médio. No percurso do estudo, ficou evidenciada a influência do contexto global de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, bem como as políticas educacionais em nível nacional sobre a política educacional maranhense. Tais influências foram explicitadas nos diplomas legais que indicaram os princípios e as diretrizes que orientaram a organização administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas, com destaque para a interdisciplinaridade, a contextualização e a formação de competências. O estudo demonstrou, ainda, que as diretrizes e estratégias que nortearam a política educacional do Estado do Maranhão e os mecanismos implementados para a sua efetivação - os Referenciais Curriculares do Ensino Médio, as Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem e o Plano de Formação -, apresentaram fragilidades em suas concepções e em seu processo de implementação com reflexo nos indicadores de desempenho escolar. Também revelou que estas estratégias não produziram a qualificação do ensino médio no Estado.

**Palavras-chave:** Política educacional. Reforma do ensino médio. Maranhão.



## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the mediations understood as mechanism and actions, proposed by SEDUC/MA, taken from the LDB - Law N<sup>o</sup>. 9.394/96 -, from DCNEM and PCNEM, and from the Guidelines and Strategies for Educational Policy of the State of Maranhão, which guided the high school restructuring. It explains the fundamentals and principles of the high school reform, considering the socioeconomic and political context that influenced the development of educational policies and guidelines since the 1990s, examining the strategies and guidelines that defined the educational policy in the state and verifying the literature review, documentary analysis and analysis of mechanisms and actions that were adopted by the Secretariat to implement their high school's policy. In the course of the study was evidenced the influence of capital globalization and implementation of mediations adopted by SEDUC/MA to concretize that policy. It is a quantitative documentary research, based on the dialectic history and dialectic materialism, and based on procedures the productive restructuring, as well as the educational policies at the national level, on the educational policy of Maranhão. Such influences were explicated in legislations that indicated the principles and guidelines that guided the administrative and pedagogical organization of the education systems and the schools themselves, as emphasis on interdisciplinary, contextualization and skills training. The study also showed that the guidelines and strategies that guided the educational policy of the State of Maranhão and the implemented mechanisms for its realization, which were the Curriculum References of the High School, the Guidelines for the Assessment of Learning and the Training Plan, presented weaknesses in their conceptions and in their implementation process, reflecting in the school performance indicators. It also revealed that these strategies did not produce a qualified high school in the state.

**Key Words:** Educational Policy. Reform school. Maranhão.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-Ensino Fundamental - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil, Nordeste e Maranhão - 1998.....	59
Gráfico 2	-Ensino Fundamental - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono- Brasil, Nordeste e Maranhão – 1997.....	60
Gráfico 3	-Ensino Fundamental - Taxa de Distorção Série/Idade - Brasil, Nordeste e Maranhão -1998.....	60
Gráfico 4	-Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série - Distribuição Percentual do Número de Docentes por Grau de Formação - Maranhão – 1997.....	61
Gráfico 5	-Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série - Distribuição Percentual do Número de Docentes por Grau de Formação - Maranhão - 1997.....	62
Gráfico 6	-Ensino Fundamental - Distribuição Percentual da Matrícula por Dependência Administrativa - Maranhão - 1998 .....	62
Gráfico 7	-Ensino Médio - Distribuição Percentual do Número de Docentes por Grau de Formação - Maranhão - 1997.....	63
Gráfico 8	-Ensino Médio - Distribuição Percentual da Matrícula por Dependência Administrativa - Maranhão - 1998 .....	64
Gráfico 9	-Ensino Médio - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil, Nordeste e Maranhão - 1998 .....	65
Gráfico 10	-Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 anos ou mais por Grupos de Idade Maranhão - 1980 – 1991 – 1995 .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Registro das avaliações realizadas, segundo os eixos de competências .....	102
Quadro 2 -Registro das competências, habilidades, conteúdos e técnicas utilizadas, por data das aula.....	103
Quadro 3 -Ficha de registro das avaliações ao longo do período letivo e o resultado final.....	103
Quadro 4 -Matrícula do Ensino Médio, por dependência administrativa – Maranhão - 1998 – 2006 .....	119
Quadro 5 -Demonstrativo em termos absolutos de matrículas perdidas por reprovação e abandono e matrícula final no Ensino Médio – Maranhão – 1999 – 2006 .....	120
Quadro 6 -Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Aprovação – Maranhão – 1999 – 2006 .....	123
Quadro 7 -Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Reprovação – Maranhão – 1999 – 2006 .....	124
Quadro 8 -Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Abandono – Maranhão – 1999 – 2006 .....	124
Quadro 9 -Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Distorção – Maranhão – 1999 – 2006 .....	125

## LISTA DE SIGLAS

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/MA – Conselho Estadual de Educação do Maranhão

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAE – Gerência Adjunta para Educação

GDH – Gerência de Desenvolvimento Humano

GDR – Gerência de Desenvolvimento Regional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAT – Programa de Assistência Técnico-Pedagógica

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEA – População Economicamente Ativa

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAE – Secretaria Adjunta de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/MA – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SEEC – Departamento de Estatísticas Educacionais

SEPLAN/MA – Secretaria de Estado de Planejamento do Maranhão

SEF/MA – Supervisão de Ensino Fundamental do Maranhão

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SINEST/SEDUC – Supervisão de Informação e Estatística da Secretaria de Estado da Educação

SUACEM/SEDUC – Supervisão de Acompanhamento Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: contextos e significados</b> .....	26
<b>2.1</b>	<b>Os contextos de influências nas políticas educacionais do Brasil</b> .....	27
<b>2.2</b>	<b>As reformas educacionais dos anos de 1990</b> .....	34
<b>2.3</b>	<b>A reforma do ensino médio a partir da LDB Nº 9.394/96</b> .....	43
<b>3</b>	<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL PENSADA PARA O MARANHÃO</b> .....	54
<b>3.1</b>	<b>Caracterizando as diretrizes</b> .....	58
<b>3.2</b>	<b>Caracterizando as estratégias</b> .....	71
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: as interfaces da mediação no fortalecimento da ação pedagógica</b> .....	76
<b>4.1</b>	<b>O referencial curricular do ensino médio do Estado do Maranhão</b> .....	77
<b>4.2</b>	<b>As diretrizes para avaliação da aprendizagem no ensino médio</b> .....	89
<b>4.3</b>	<b>O plano de formação para professores da rede estadual de ensino</b> .....	105
<b>4.4</b>	<b>A política educacional do Estado do Maranhão: uma síntese de suas concepções e estratégias</b> .....	112
<b>4.5</b>	<b>O que dizem os indicadores de desempenho escolar sobre a política educacional efetivada no Maranhão</b> .....	119
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil, a partir dos anos de 1990, encaminhou uma série de reformas no campo da educação como modo de ajustamento dos sistemas educacionais às demandas de formação da classe trabalhadora sob a ótica do mercado, com reflexo nos diversos níveis e modalidades de ensino. Essas reformas implementaram propostas inspiradas nos preceitos dos organismos internacionais, divulgados nos diversos eventos internacionais, em produções de documentos e assessorias técnicas.

Podemos destacar a interferência desses organismos, no caso brasileiro, no Plano Decenal de Educação para Todos, produzido pelo Governo Federal em 1993 que teve forte inspiração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, assim como na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, cujo texto final, no longo período que tramitou junto ao Congresso Nacional, foi sendo alterado aproximando-se dos interesses desses organismos, bem como aos do Governo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A referida Lei promulgada em 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e determina em seu Artigo 21 que a educação compõe-se de dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica, por sua vez, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O ensino médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, constitui etapa final da educação básica e tem por finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, dando condições para prosseguir os estudos; o preparo básico para o trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a formação ética e, ainda, no âmbito de cada disciplina, a capacidade de compreender os fundamentos científico-tecnológicos, por meio das relações entre teoria e prática (BRANDÃO, 2005).

Para atender a essas finalidades e, também, aos princípios instituídos pela mesma Lei, particularmente para o ensino médio, o Brasil imprime a reforma para essa etapa de ensino por meio, principalmente, das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998 e pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998 que a fundamenta, além da elaboração, no ano de 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. Este último documento apresenta uma versão mais elaborada dos conceitos e princípios políticos e pedagógicos presentes em documentos preliminares do MEC, no próprio Parecer e na Resolução (MARTINS, 2000).

Com base nesses documentos, a gestão, as organizações curricular e pedagógica do ensino médio passaram a observar, além dos princípios estéticos, políticos e éticos as seguintes diretrizes: identidade, diversidade e autonomia; formação de competências básicas; interdisciplinaridade; contextualização; importância da escola; base nacional comum e parte diversificada; e, ainda, formação geral e preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1999).

O ensino médio, a partir dessas indicações legais já referidas, corresponde a uma demanda hegemônica da classe burguesa pelo projeto de sociedade capitalista, que, de acordo com Falleiros (2005), seja:

[...] capaz de conformar o 'novo homem' de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da 'flexibilização' do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política. (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto (1995, p.141) considera que é o atendimento às necessidades impostas pelos “*homens de negócio* de um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, possibilite-lhes efetivar a conversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista”. Significa, portanto, que ao analisar o ensino médio deve-se levar em consideração o seu problema histórico da dualidade entre assegurar uma formação geral que dê condições para a continuidade dos estudos ou profissionalizar para o ingresso no mundo do trabalho, considerado, ainda, as atuais relações de trabalho, cujas regras são ditadas pelo mercado.



Nesse contexto, em relação à reforma do ensino médio, o Estado do Maranhão mediante a Gerência de Desenvolvimento Humano<sup>1</sup>- GDH lançou, em 1999, as “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado”, documento que apresentava um diagnóstico da situação educacional no Estado e indicava as diretrizes e estratégias a serem efetivadas pela rede estadual de ensino.

As principais diretrizes nesse documento direcionavam-se para o fortalecimento da ação pedagógica e a promoção da equidade. O fortalecimento da ação pedagógica dar-se-ia pela adoção de várias estratégias, com destaque para a assistência técnico-pedagógica e esta, por sua vez, tendo como referência as Propostas Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino (re) elaboradas conforme as determinações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Já para a promoção da equidade estabelecia, como mola mestra, o regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios o qual seria efetuado por meio do planejamento integrado realinhando, em cada município, as redes de ensino público, “tendo em vista assegurar o acesso de todos à educação formal e dotar as escolas, indistintamente, das condições exigidas para a garantia do desenvolvimento da aprendizagem e conclusão das etapas do Ensino Básico” (MARANHÃO, 1999, p. 45).

O documento aponta, como elemento fundamental da Política Educacional do Maranhão, a implementação de uma proposta curricular e a aprendizagem dela decorrente, tendo a assistência técnica como elemento articulador entre a Gerência de Desenvolvimento Humano - GDH e as outras instâncias do sistema de ensino.

Tendo o Estado eleito como uma das principais diretrizes para a Política Educacional o fortalecimento da ação pedagógica e esta, por sua vez, ter “como viga mestra o currículo” (MARANHÃO, 1999, p. 38), tornou-se condição essencial a elaboração de uma proposta curricular para o ensino médio, considerando a sua inexistência até então. Partindo dessa premissa, a GDH abriu processo licitatório, em 2001, para contratação de consultoria com o objetivo de realizar um diagnóstico da situação do ensino médio no Estado, dando ênfase ao levantamento das condições em que se processavam o ensino-aprendizagem, além das expectativas

---

<sup>1</sup> Denominação dada à Secretaria de Estado da Educação no Estado do Maranhão após a Reforma e a Reorganização do Estado implantada pela Lei nº 7.356/98. A referida Lei extinguiu todas as Secretarias Estaduais em um total de 18 (dezoito), criando 08 (oito) Gerências.

do corpo docente, de gestores, de técnicos e dos alunos em relação à efetivação da reforma para essa etapa de ensino, conforme estabelecido na LDB nº 9.394/96, nas DCNEM e nos PCNEM.

Os resultados desse diagnóstico foram descritos no documento denominado “Relatório Conclusivo dos Estudos sobre o Currículo do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão” e apontou como principais entraves que comprometeriam negativamente a efetivação do processo ensino-aprendizagem, nessa etapa de ensino: as péssimas condições físicas das escolas; a falta de espaços de aprendizagem como laboratórios e bibliotecas, e, além de outros, a falta de um programa de formação continuada. Quanto à reforma do ensino médio, o levantamento apontou o desconhecimento e/ou a falta de compreensão, por parte dos professores, gestores e técnicos, dos princípios e das diretrizes instituídas pela DCNEM para essa etapa de ensino.

De posse desses dados, a GDH constituiu um Grupo de Trabalho vinculado à Supervisão de Acompanhamento Curricular do Ensino Médio - SUACEM para coordenar as ações de elaboração do documento, contando com a participação de consultores externos, que foi concluído em 2003 com o título de “Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão”, no qual explicita, já em sua parte introdutória, seus principais objetivos que seriam:

Orientar o processo educativo das escolas públicas estaduais, nas esferas administrativo-pedagógicas, visando à construção de um projeto coletivo que promova a formação integral do educando para o exercício da cidadania. Visa ainda, concretizar as diretrizes e políticas educacionais dos órgãos gestores, no sentido de orientar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas pelas e nas escolas estaduais. (MARANHÃO, 2003a, p.13).

O documento deixa claro, ainda, que a sua elaboração considerou as políticas e diretrizes nacionais e estaduais, o nosso contexto socioeconômico e a cultura juvenil e, portanto, tinham como fundamentação as determinações legais e orientações do MEC - Lei nº 9.394/96, Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CEB/CNE nº 03/98 que instituiu as DCNEM, além das orientações dos PCNEM.

Além do Referencial, outro documento elaborado pela Gerência de Desenvolvimento Humano - GDH, como mecanismo para implementar a política educacional para o ensino médio no Estado, foi a “Diretriz para a Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica: orientações para a prática escolar”, o qual contempla as orientações para a prática avaliativa na educação básica e a

sistemática de avaliação para cada etapa e modalidade de ensino ofertado pelo sistema estadual.

No que se refere às orientações para a prática avaliativa, o documento apresenta uma trajetória histórica dos estudos sobre o tema, as bases legais, as referências curriculares, os critérios, a natureza e as dimensões da avaliação da aprendizagem, incluindo, ainda, o significado do erro na prática avaliativa e as diretrizes gerais para a organização da prática avaliativa.

Quanto à sistemática de avaliação, especialmente no ensino médio, toma como referência as determinações estabelecidas na LDB nº 9.394/96 e as orientações dos PCNEM, anunciando que:

[...] é mais importante o desenvolvimento de competências e habilidades que a quantidade de informações sem a devida aplicabilidade na resolução de situações da vida prática e da experiência cotidiana. São, pois, princípios pedagógicos [...] a contextualização e a interdisciplinaridade, os quais devem ser aplicados nas diversas situações de aprendizagens, permeando toda a prática avaliativa que, por sua vez, deve contemplar os eixos de competências próprios de cada área de conhecimento, servindo como critério essencial para que se proceda às avaliações das atividades realizadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, os conhecimentos de cada componente curricular são sistematizados, tendo como base os três eixos de competências, os quais devem ser considerados em cada instrumento de avaliação utilizado pelo professor, a saber: 1. Representação e Comunicação; 2. Investigação e Compreensão; 3. Contextualização sociocultural. (MARANHÃO, 2003b, p. 49).

Como um terceiro mecanismo que a GDH utilizou para executar a política educacional no Estado, particularmente, em relação à reforma do ensino médio, foi a proposição de formação continuada para professores da rede, por meio do Plano de Formação Continuada para Professores da Rede Estadual de Ensino, o qual propõe a instituição da formação continuada como uma política pública, no sentido de sistematizar e fortalecer as ações de formação, contribuindo para a melhoria dos indicadores sociais, da qualidade do ensino e da aprendizagem e do fluxo escolar dos alunos, bem como promover a qualificação profissional numa perspectiva de autonomia intelectual e de valorização dos profissionais da educação.

É nesse contexto que indagamos acerca das mediações que foram estabelecidas pela SEDUC/MA para viabilizar a reforma do ensino médio no Estado, como reflexo das determinações legais contidas na LDB - Lei nº 9.394/96 e nas DCNEM, das orientações pedagógicas dos PCNEM e das Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão.

Levantamos, ainda, outro questionamento sobre como essas mediações se estabeleceram no sistema educacional, além de verificar que ações e mecanismos foram sugeridos e/ou adotados pela SEDUC/MA para concretizar, no espaço escolar, a implementação da reforma do ensino médio. Consideramos relevantes tais indagações por fornecerem elementos para o esclarecimento da nossa principal questão problematizadora.

Nesse percurso de análise, chegamos à compreensão do nosso objeto de estudo que pretende investigar “as mediações estabelecidas pela SEDUC/MA para concretização da reforma do ensino médio no Estado do Maranhão”, no período de 1999 a 2006, entendendo-as no contexto da reforma do ensino médio a partir da LDB - Lei nº 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, como uma política educacional para essa etapa de ensino, que indica os princípios e procedimentos orientadores da organização pedagógica e curricular.

De acordo com Cury (1995, p. 43), a mediação como categoria,

[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente [...]. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

Nesse sentido, o termo mediação aqui empregado significa as ações e os mecanismos que a SEDUC/MA utilizou para implementar a reforma do ensino médio no Estado, de forma a assegurar que as escolas cumprissem a sua função social, na direção de garantir a formação educativa do alunado.

O nosso interesse por este objeto de estudo está intrinsecamente ligado a nossa trajetória profissional no sistema público estadual de educação que teve seu início em 1984, quando contratada, temporariamente exercemos a função de supervisora escolar em uma Unidade Escolar de Ensino Médio. Em 1992, aprovada em dois concursos públicos estaduais, um para a função de Professora de Didática e o outro para a função de Técnico em Assuntos Educacionais, passei a desenvolver as atividades como técnica junto ao setor de Supervisão de Currículo da Secretaria de Estado da Educação e, mais especificamente, com o ensino médio, tendo a oportunidade de compor o grupo de Coordenação da Elaboração dos Referenciais

Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão, bem como de sua implantação, que marcou a reestruturação dessa etapa de ensino em nosso Estado.

Além do interesse pessoal em desenvolver o estudo sobre as mediações estabelecidas pela SEDUC/MA para implementar a reforma do ensino médio em nosso Estado, a partir das indicações legais – Lei nº 9.394/96, DCNEM, PCNEM - que determinaram a organização pedagógica dessa etapa de ensino, consideramos relevante a presente pesquisa por não termos identificado nenhum trabalho científico produzido que se voltasse especificamente para este estudo no Maranhão, apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre a reforma do ensino médio no Brasil.

No levantamento realizado junto aos bancos de Teses e Dissertações, observamos que várias produções, principalmente, a partir da década de noventa, se voltam para o estudo sobre a reforma do ensino médio dos quais destacamos (PIOLLI, 2006) que analisa as contradições entre o que apontam os documentos legais sobre as exigências para a melhoria do desempenho da educação e a realidade vivenciada pelos docentes do ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo. Sousa (2008) que analisa o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como componente das reformas educacionais da década de 1990, a partir de suas relações com o pensamento neoliberal e Eugênio (2009) cujo trabalho buscou compreender como se efetiva, no cotidiano escolar, através da prática pedagógica do professor, o processo de recontextualização das propostas curriculares para o ensino médio realizados pelo Estado da Bahia.

No caso específico do Estado do Maranhão, os estudos mais recentes sobre o ensino médio têm se voltado para as áreas de conhecimento e para o Ensino Médio Integrado, o que revela a carência de estudos sobre o objeto proposto nesta pesquisa e que atribui um maior grau de relevância para abordar a temática.

Da compreensão sobre o que se constitui nosso objeto de pesquisa, traçamos o percurso investigativo e analítico a partir da indicação de um método, que de acordo com Gatti (2002, p.43), “[...] é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.” Ele direciona a maneira como se constrói o conhecimento, fornecendo as bases teórico-metodológicas de sustentação do processo investigativo e que neste estudo é o materialismo histórico dialético.

Assim, para analisar as mediações estabelecidas pela SEDUC/MA para concretização da reforma do ensino médio em nosso Estado, consideramos essencial compreendê-las num processo situado histórico, social e politicamente, o que exige, portanto, do pesquisador, adotar como referência as categorias metodológicas da totalidade, da contradição e da mediação. Categorias centrais indicativas da perspectiva metodológica do marxismo (PAULO NETTO, 2011). Com esse entendimento, a opção é por uma abordagem fundamentada no materialismo histórico dialético, que segundo Minayo (2007):

No marxismo, o *materialismo histórico* representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação.(MINAYO, 2007, p. 107, grifo do autor).

Entendemos ser fundamental considerar o contexto socioeconômico político em que foram delineadas as diretrizes que orientaram a organização pedagógica do ensino médio, pós LDB – Lei nº 9.394/96 e demais instrumentos legais e as formas de implementação junto às escolas, pela SEDUC/MA, num movimento de múltiplas determinações. O esforço é na direção da apreensão do real de forma ampliada, consciente de que sempre será possível sua superação. Essa totalidade é o resultado de todos os processos e relações que a constituem, cujo movimento de contradição gera transformações.

Com essa mesma compreensão, o espaço escolar não deve ser tomado como uma extensão do sistema educacional, mas como um campo onde perpassam diferentes ideologias – de reprodução e de transformação - com reflexo nas relações estabelecidas em seu interior. Segundo Frigotto (2006),

[...] a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, de interesse do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear.(FRIGOTTO, 2006, p.179).

Dessa forma, justifica-se a opção pela abordagem teórico metodológica do materialismo histórico dialético por possibilitar, por meio de suas categorias fundamentais, abarcar o objeto proposto num processo de sucessivos movimentos de tese, antítese e síntese. Nesse movimento dialético, é possível proceder as análises pertinentes ao problema em estudo considerando suas complexidades e contradições.

A investigação é de cunho qualitativo com a intenção de compreender as mediações que a SEDUC/MA estabeleceu para implementar a reforma do ensino médio no Estado do Maranhão, analisando suas múltiplas relações em um contexto situado historicamente. Nesse sentido, afirma Freitas (2002) que:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26).

Compartilhando desse mesmo pensamento, Araujo (2010, p. 18) considera que “qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento”. Nessa perspectiva, para a apreensão do objeto de estudo, a partir da análise dos dados e informações coletadas, consideramos o contexto socioeconômico e político em que foram produzidos os documentos orientadores da reforma do ensino médio, as relações estabelecidas entre a política nacional e a estadual, no sentido de (re) construção de novos conhecimentos, vislumbrando a transformação do existente.

Desse modo, os procedimentos adotados para desvelar o objeto de estudo indicaram três momentos, sendo o primeiro a revisão da literatura que possibilitou a compreensão do contexto socioeconômico e político do Brasil e do Maranhão a partir da década de 1990, por entender que, para analisar as mediações estabelecidas pela SEDUC/MA, faz-se necessário situá-las em um momento histórico, dialeticamente constituído, o que representa um método por possibilitar apreender profundamente a realidade e uma práxis por vislumbrar a transformação do existente (FRIGOTTO, 2010).

Ainda nesse percurso, buscamos a compreensão das concepções explícitas e implícitas nas bases legais que orientam o contexto educacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/1996 - e as regulamentações subsequentes que indicaram a reforma do ensino médio - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM.

Reafirmamos que, sem desconsiderar as outras etapas da educação básica, o nosso interesse é focar o ensino médio regular e que, de acordo com o pensamento de Oliveira (2002, p. 50), “o que tem sido anunciado como novo ensino

médio nos documentos e discursos oficiais refere-se às mudanças mais recentes ocorridas na organização desta etapa de ensino”.

A LDB nº 9.394/96, as DCNEM e os PCNEM, este último voltado para orientar o trabalho docente, evidenciam os princípios e procedimentos pedagógicos para a reestruturação do ensino médio, assim avaliado por Frigotto (2010):

Com relação às mudanças no seu caráter, o primeiro fator que é possível identificar é a forte tentativa de compreender o ensino médio como uma etapa de ensino que corresponde à parte final da formação geral, a qual todos os indivíduos deveriam ter acesso. As mudanças curriculares afetam significativamente o ensino médio porque trazem em si uma concepção de educação geral, que visa o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno. (FRIGOTTO, 2010, p. 53).

Nessa perspectiva, de acordo com Zibas (2005a), o ensino médio viveu nos anos finais da década de 1990 uma grande turbulência tanto no aspecto conceitual quanto estrutural e que, aliada a precariedade material e política, como movimento reformista não garantiu a melhoria da qualidade do seu ensino. Acrescenta, ainda, a mencionada autora que, “para caracterizar adequadamente a reforma em questão, é necessário compreendê-la no quadro mais amplo da reforma educacional, bem como no interior da reestruturação do Estado e da constituição de novos modos de acumulação do capital” (ZIBAS, 2005a, p.24).

No segundo momento desta investigação, a partir do documento “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado”, produzido em 1999 pelo Governo do Estado, analisamos a diretriz de fortalecimento da ação pedagógica e as estratégias correspondentes com base em três categorias empíricas - concepção das propostas, estratégias adotadas e os resultados verificados - no que se refere ao ensino médio regular, as quais se tornam essenciais como possibilidade de revelar as mediações que a SEDUC/MA estabeleceu para efetivar a reforma do ensino médio no Estado do Maranhão.

A opção por esta diretriz se justifica pelo fato de ser a ação pedagógica o meio e o fim para o qual todos os esforços devem convergir de forma a assegurar a implantação de uma política educacional.

No terceiro momento, nos voltamos para a análise dos mecanismos e das ações que foram adotados pela SEDUC/MA para consolidar o processo de reforma do ensino médio em nosso Estado que são: Elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Médio, Elaboração da Diretriz para Avaliação da Aprendizagem do Ensino Médio e a Elaboração do Plano de Formação Continuada para Professores da Rede.



Após a implementação da Lei nº 9.394/96, o Estado do Maranhão somente apresentou oficialmente uma proposta para a política educacional em 1999, data que corresponde ao início do segundo mandato do Governo de Roseana Sarney (1999 a 2002) e cujas diretrizes se estenderam ao longo do governo de seu sucessor José Reinaldo (2003 a 2006). Tendo em vista este aspecto, elegemos, então, o período de 1999 a 2006 para o presente estudo, considerando, também, que uma política social necessita de um período de tempo maior para produzir os efeitos esperados.

Nessa perspectiva, como procedimento metodológico para realizar a abordagem e o tratamento do nosso objeto de estudo utilizamos, além da revisão bibliográfica, a pesquisa documental por entendê-la como a mais indicada no presente estudo, uma vez que os documentos são fontes de esclarecimentos, de informações e de indicações, cujos conteúdos auxiliam na elucidação e na comprovação de determinadas questões (FIGUEIREDO, 2007).

Para o estudo dos documentos, adotamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004, p. 33), que a considera como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Buscamos, assim, a compreensão do sentido e das intenções explícita e implícita no conteúdo do documento.

Nessa mesma linha de pensamento, processamos a análise do conteúdo a partir do entendimento apresentado por Laville; Dionne (1999), no sentido de que essa opção metodológica possibilita,

[...] comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais. É este o princípio da análise do conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Esse procedimento possibilitou um estudo detalhado do conteúdo do documento, no sentido de desvendar as concepções, as estratégias nele presentes, assim como os resultados pretendidos a partir dos indicadores de: número de matrícula e das taxas de desempenho escolar do ensino médio, compreendendo a aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série, assegurando, desse modo, a consecução do objetivo delineado para esta pesquisa.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar as mediações estabelecidas pela SEDUC/MA com as escolas, a partir da LDB - Lei nº 9.394/96, DCNEM, PCNEM e das Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão.

Nesse direcionamento, os objetivos específicos buscam: explicitar os fundamentos e os princípios da reforma do ensino médio a partir da LDB nº 9.394/96 e demais instrumentos legais à luz do contexto socioeconômico e político que conformam as políticas e diretrizes educacionais desde os anos de 1990 no Brasil e no Maranhão; analisar as diretrizes e estratégias estabelecidas para a política educacional do Estado do Maranhão e, por fim, verificar a implementação das mediações adotadas pela SEDUC/MA através das ações e dos mecanismos para efetivar o fortalecimento da ação pedagógica no sentido da reestruturação do ensino médio.

Socializamos os resultados da presente pesquisa neste trabalho dissertativo, por meio da seguinte estruturação: Uma Introdução, em que apresentamos e discorremos sobre o percurso de partida e de chegada da pesquisa - que inclui as motivações pessoais e a relevância científica para a realização do trabalho -, a problematização investigada, a delimitação do objeto da pesquisa, os objetivos pretendidos, bem como os encaminhamentos teórico- metodológicos que deram sustentação a todo processo investigativo.

O primeiro capítulo, denominado de “POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONTEXTOS E SIGNIFICADOS” trata do contexto mundial nos aspectos socioeconômico e político, suas implicações para as políticas educacionais e a forma de organização e funcionamento da educação. Aborda, também, as reformas educacionais no Brasil, concretizadas nos documentos legais: LDB nº 9.394/96, Parecer CEB/CNE nº 15/1998, Resolução CNE/CEB nº 03/1998 e as suas implicações no ensino médio.

“A POLÍTICA EDUCACIONAL PENSADA PARA O MARANHÃO” é a denominação dada para o segundo capítulo, quando as diretrizes e estratégias adotadas pela SEDUC/MA anunciadas no documento Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado são analisadas, concentrando o foco no sentido de compreender a concepção que permeia a diretriz fortalecimento da ação pedagógica e as estratégias apontadas para a sua concretização.

No terceiro e último capítulo denominado de “O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: AS INTERFACES DA MEDIAÇÃO NO FORTALECIMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA”, registramos os achados da pesquisa, no que se refere à efetivação da política educacional para o ensino médio no Estado do Maranhão a partir dos referenciais curriculares, das diretrizes para a avaliação da aprendizagem que foram elaboradas para essa etapa de ensino e do plano de formação proposto para o corpo docente e técnico da rede estadual de ensino em confronto com as referências teóricas utilizadas.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomamos os nossos propósitos e o percurso empreendido neste estudo, procurando apontar os principais achados, tanto no campo das concepções como da implementação da política educacional e seus possíveis efeitos na formação do homem.

## 2 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: contextos e significados

Na história da educação brasileira, o ensino médio se caracteriza pela dualidade entre a formação geral, propedêutica, acadêmica e a profissionalizante como reflexo da dualidade estrutural da sociedade capitalista. É a dualidade entre preparar para a continuidade dos estudos e/ou para o mundo do trabalho, conforme explica Kuenzer (2009):

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolarização, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2009, p.28).

Segundo Frigotto (2010), essa história tem mostrado que a grande maioria dos jovens não tem a oportunidade de terminar o ensino médio ou quando o fazem é em cursos supletivos e durante o período noturno, o que aumenta a precariedade de sua formação. O mesmo autor adverte que existe uma passagem “complexa e contraditória a fazer “[...] que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente” (FRIGOTTO, 2010, p. 77).

Nesse sentido, torna-se indispensável que o ensino médio construa uma identidade capaz de responder aos desafios de uma formação para os jovens, permitindo-lhes acesso ao mundo do trabalho e a continuidade de estudos. Demandará, portanto, a formulação de,

[...] diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para *todos*, no sentido da construção não está dada no ponto de partida, e que, por esta mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio ensino médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual. (KUENZER, 2009, p. 37).

Nesta seção, apresentamos as referências legais que orientam a política educacional para o ensino médio e o escopo teórico que servirá de suporte para análise do objeto da presente pesquisa.

Iniciaremos a discussão teórica a partir de uma análise do contexto socioeconômico e político vivenciado pelo Brasil a partir da última década do século XX, quando as políticas educacionais, para esse nível de ensino, foram gestadas

sob influências de organismos internacionais, no interior da reestruturação capitalista, no sentido de analisar seus reflexos na implementação das reformas educacionais no contexto nacional e estadual, em especial para o ensino médio.

Nesse cenário, nos instrumentos legais e nos documentos oficiais que orientam a política educacional no contexto brasileiro e, em particular, no Estado do Maranhão, destacamos os elementos fundamentais que regulamentam o ensino médio, tecendo as considerações necessárias à luz de referencial teórico crítico e propositivo.

## **2.1 Os contextos de influências nas políticas educacionais do Brasil**

As políticas educacionais no Brasil, a partir do final da década de 1980, encaminham uma série de reformas, implicando mudanças de diversa natureza para todos os níveis e modalidades de ensino. Essas reformas influenciadas por modelos difundidos por agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial - BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Fundo Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Unicef correspondem a um processo de inserção do país à nova ordem vivenciada pela sociedade capitalista, na busca da superação da crise estrutural do capital em sua reestruturação produtiva. De acordo com Frigotto (1995), essa crise vivenciada pelo capitalismo, que corresponde ao período de 1970/1990, não significa,

[...] como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 1995, p. 62).

É nesse contínuo de crise e estabilidade que se expressa a contradição própria do sistema capitalista na busca de sua recomposição, engendrando novas formas de produção de mercadorias que agreguem o máximo da mais-valia, transformando, em mercadoria, a própria força de trabalho (FRIGOTTO, 1995).

Assim, mesmo a classe dominante adotando diferentes mecanismos como elementos reguladores para combater as crises vividas pelo capital, não consegue evitá-las, uma vez que a crise compõe o próprio capitalismo. Segundo

Marx; Engels (2010, p. 43), “a burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”.

Portanto, representa um processo de intensificação das contradições próprias do momento histórico vivenciado por uma sociedade dividida em classes, na relação capital-trabalho que altera, substancialmente, as relações entre os que detêm os meios de produção e os proprietários da força de trabalho, forjando novos modos de vida social denominado de neoliberalismo, cuja ideologia defende o afastamento do Estado da economia, deixando ao mercado o poder de regular o setor econômico como forma de assegurar o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Nesse sentido, com os efeitos dos novos condicionantes inerentes ao processo de reestruturação capitalista, como resultado da queda do nível das taxas de lucro do capital, o Estado de Bem-Estar é pressionado a reduzir sua ação reguladora com o argumento de que a sociedade não suportaria os custos com a sua manutenção, além da crise fiscal, gerando um índice elevado de exclusão social. De acordo com Soares (2009), para a concepção neoliberal de política social, o bem estar social pertence ao privado e nesse sentido, considerando que o Estado de Bem-Estar foi uma das mais relevantes invenções dos nossos tempos passamos, então, a viver em um processo de retrocesso histórico.

Ainda, segundo Soares (2009, p. 90), o Brasil jamais construiu,

[...] um efetivo Estado de Bem-Estar Social, ao invés de evoluirmos para um conceito de política social como constitutiva do direito de cidadania, retrocedemos a uma concepção focalizada, emergencial e parcial, em que a população pobre tem que dar conta de seus próprios problemas.

Dessa forma, Estado que antes era o mediador das relações estabelecidas entre capital e trabalho e, por conseguinte, responsável pelo disciplinamento do crescimento econômico e pelo combate à exploração dos trabalhadores, passa a exercer um papel secundário que, de acordo com Nogueira (2005),

O Estado não teria mais como manter seu perfil estrutural, muito menos seus encargos e atribuições. Forçado a agir num ambiente desterritorializado, altamente dinâmico e competitivo e turbulências pouco prováveis, o Estado teria apenas a opção de se converter a si próprio para ter condições de auxiliar o desenvolvimento econômico e proteger os cidadãos da fúria das desigualdades. Sua crise seria tripla: alcançaria o plano fiscal implicando numa progressiva crise de crédito por parte do Estado, o plano do modelo de intervenção, com o esgotamento da

estratégia estatizante de intervenção do Estado, e o plano do formato organizacional, dado o fracasso do padrão burocrático de organização e de gestão, responsável maior pelos altos custos das operações estatais e pela baixa qualidade dos serviços públicos. (NOGUEIRA, 2005, p. 41).

Estaria, então, definido o percurso que a reforma do Estado caminharia, segundo a ideologia proposta pelo neoliberalismo, com defesa à privatização de empresas estatais, penetração de capitais internacionais e empresas multinacionais, desestruturação dos serviços públicos, com ênfase na globalização. Em relação ao processo de globalização, Santos (2005) afirma que,

[...] estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo [...]. Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalizante organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc. (SANTOS, 2005, p. 26).

Com esta mesma linha de pensamento, vejamos o que Frigotto (2010, p. 65) afirma sobre como o processo de globalização tem se configurado nas últimas décadas do século XX:

[...] é em essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar-social. É também, neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. Ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpri um papel ideológico de encobrir os processo de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social. (FRIGOTTO, 2010, p. 65).

Esse contexto desenha um novo sistema econômico mundial em que há uma financeirização da economia, abertura das economias nacionais para o capital estrangeiro, flexibilização dos processos produtivos, uso das tecnologias da informação e da comunicação, desregulamentação dos mercados e interferência de organismos financeiros. Como consequência, a economia nacional deve atender a um conjunto de prescrições como a redução da inflação e da dívida externa, por meio de ajuste na política fiscal, garantia do direito de propriedade privada, redução de gastos do orçamento do Estado com política social, redução da intervenção do Estado na economia e privatização de empresas estatais.

Significa, portanto, uma nova forma de interrelações transnacionais que, por meio das agências internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário

Internacional – FMI e a Organização Mundial do Comércio – OMC impõe aos países um receituário neoliberal, com profundas implicações na área econômica, política e social.

Nesse sentido, o neoliberalismo é uma resposta do capital a mais uma crise do Estado capitalista cujas manifestações podem ser identificadas pelo baixo crescimento econômico, aumento da inflação, crise financeira e do comércio internacional, impulsionadas pelas mudanças no paradigma tecnológico, denominada de “Terceira Revolução Industrial”. Para Soares (Op. Cit. p. 12) o neoliberalismo “inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma ‘nova’ pobreza”. Significa um ajuste não só na esfera econômica, mas também na esfera político-institucional e nas relações que são estabelecidas no meio social.

Reafirma-se que o cenário mundial, nas últimas décadas do século XX, vive os efeitos do neoliberalismo e da globalização como reflexo da crise do capital deixando mudanças profundas no campo socioeconômico e político. Essa crise provoca na esfera material uma nova etapa de acumulação do capital com foco na especulação financeira, desencadeando uma acirrada competição entre as grandes corporações econômicas transnacionais, ocasionando o aumento da população economicamente excluída, em relação aos que desfrutam da riqueza que é produzida no mundo, na esfera ideológica, objetivando justificar a necessidade de reformas no aparelho estatal, assim como na relação entre o capital e o trabalho. Incute-se assim uma série de ideias como “[...] globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

A tônica da reforma é o livre mercado como regulador das relações econômicas e a do Estado mínimo que representa o deslocamento das atribuições do Estado em relação à economia e à sociedade em geral, restringindo sua atuação a serviços de menor relevância, deixando a regulação econômica para as forças do mercado, consideradas mais eficientes. Os fundamentos orientadores dessa reforma encontram-se registrados no denominado “Consenso de Washington” (1989), documento que segundo Batista (1994 p. 6) “não se tratou de [...] reformulações novas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências”.



O “Consenso de Washington” denominação dada para a reunião realizada em 1989 na capital dos Estados Unidos, que contou com a participação do governo norte americano e dos organismos financeiros internacionais, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, teve como objetivo avaliar as reformas realizadas nos países latino-americanos. O resultado da avaliação indicou que as reformas apresentavam bons resultados, com exceção do Brasil e Peru, o que configurou maior força às propostas neoliberais que vinham sendo recomendadas pelos organismos internacionais como requisito para assegurar ajuda financeira externa (BATISTA, 1994).

No que se refere às questões sociais – educação, saúde, distribuição de renda, dentre outras - o “Consenso de Washington” não explicitou nenhuma proposta de reforma por entender que o desenvolvimento de tais políticas estaria atrelado ao crescimento econômico, fruto do movimento entre oferta e procura da livre iniciativa do mercado.

Em especial, no campo educacional as interferências dos organismos financeiros internacionais, tanto em termo da organização quanto ao pedagógico, são evidenciadas por meio de assessoramento técnico, realização de eventos e produção de documentos, indicando pautas a serem cumpridas pelos países do terceiro mundo. Um marco foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pela Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância - Unicef, conhecida como Conferência de Jomtien (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A Conferência deu origem a Declaração Mundial de Educação para Todos com o lema “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem cujo conteúdo apresentava as diretrizes políticas para a educação fundamental com o objetivo de estabelecer consensos que serviriam de referências aos países signatários na elaboração de seus planos decenais de educação.

Em seu preâmbulo, a Declaração faz uma contextualização da situação educacional no mundo desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos apontando um grave quadro de analfabetismo, de falta de acesso ao conhecimento

sistematizado e a baixa qualidade do ensino que impossibilitam a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis para a adaptação às mudanças na sociedade. Acrescenta, ainda, que, concomitante, a esses problemas enfrenta situações como:

[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (UNESCO, 1998a, p. 2).

Por outro lado, aponta as perspectivas para o novo século que se aproxima com destaque para os avanços científicos e culturais, solução de conflitos de interesse de forma pacífica, cooperação entre as nações, garantias de direitos humanos fundamentais e significativo aumento de informação. Segundo o documento, “essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável” (UNESCO, 1998a, p. 2)

O documento aponta também que a educação “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1998a, p. 2). Significa, pois, atribuir à educação a solução para os problemas de ordem social, política e econômica dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, por meio de uma uniformização da política educacional, orientadas pelos organismos internacionais promotores da Conferência de Jomtien.

A Conferência Mundial de Educação para Todos não foi o único evento internacional que teve como preocupação a construção de uma agenda comum para a educação, vários encontros internacionais foram realizados anterior e posteriormente à Conferência de Jomtien como: O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1981), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), o Encontro de Nova Delhi (1993), a Reunião de Kingston/Jamaica (1996), cada um

destacando aspectos específicos. Entretanto, “a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, mar/1990) estabeleceu um quadro mais amplo para a definição de tais compromissos no âmbito das políticas internacionais, regionais e nacionais para a educação” (VIEIRA, 2001, p. 63).

Outra importante referência no campo da política educacional de caráter internacional foi a Conferência Geral da Unesco realizada em 1991, a qual deu origem a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Essa Comissão durante o período de 1993 a 1996 produziu o Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como Relatório Delors que representa um desdobramento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

O documento, parte de uma análise do contexto geral do final do século vivenciado pelos países considerados emergentes, indica que apesar dos avanços científicos e tecnológicos, ainda persiste a exclusão social, o aumento de desemprego e as ameaças ao ambiente natural. Chama a atenção para as políticas educativas, apontando como elas podem “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (UNESCO, 1998b, p. 14). Enfatiza, ainda, que:

[...] sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (UNESCO, 1998b, p. 17).

A ideia do documento é de uma educação que perpassasse toda a existência humana atendendo as diversidades da vida profissional, assim como leve cada ser humano a ter consciência de si próprio, do meio que o cerca e do papel que desempenha na sociedade como cidadão e trabalhador (UNESCO, 1998b). Considera que a educação deve pautar-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser, considerados princípios a serem levados em conta na formulação e a efetivação de políticas educacionais.

De acordo com o pensamento de Frigotto; Ciavatta, (2003):

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a

capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Dessa forma, analisar o contexto educacional brasileiro a partir dos anos de 1990 exige levar em consideração as transformações ocorridas na esfera econômica próprias da sociedade capitalista e as repercussões nas políticas sociais. Portanto, são estas as referências que subsidiaram a formulação de políticas educacionais no Brasil, particularmente para o ensino médio.

## **2.2 As reformas educacionais dos anos de 1990**

No Brasil, a década de 1990 foi fortemente marcada pelos efeitos da globalização e da interferência dos organismos internacionais que defendiam a necessidade de realizar reformas para que o país pudesse enfrentar a competitividade internacional, impondo ao Estado a redução de sua interferência por meio de políticas de privatização, desregulamentação, terceirização, redução nos gastos públicos com o argumento de torná-lo mais eficiente e mais ágil (NOGUEIRA, 2005).

De maneira geral, essa década não pode ser considerada apenas pelos seus aspectos negativos, ela, em certa medida, provocou algumas mudanças mesmo que não representem uma reforma triunfante. De acordo com Nogueira (2005), em relação a esse período:

[...] o Brasil consolidou e organizou institucionalmente seu compromisso com o regime democrático. Os ritos, rotinas e procedimentos da democracia prevaleceram e se estabilizaram, possibilitando a vigência de um amplo regime de liberdades e de direitos, tanto no plano partidário e sindical quanto em termos de opinião. Não se edificou, porém, um sistema político efetivamente democrático, nem houve modificação substantiva dos hábitos democráticos [...]. A democracia permaneceu mais formal que substantiva, cortada pela ineficiência, carente de vínculos sociais e de instituições socialmente sedimentadas. (NOGUEIRA, 2005, p. 39).

Desse modo, como resultado de uma herança marcada por governos autoritários e a incapacidade do Estado brasileiro na formulação e implantação de políticas públicas que atendessem às demandas da sociedade, o país, a partir de 1990 com a eleição de Fernando Collor de Melo à Presidência da República, fortalece o discurso da necessidade de reformas para dar conta dos velhos problemas do setor público. O foco da reforma era reduzir o tamanho do Estado com a redução dos gastos públicos por meio de demissão de funcionários, privatização

de empresas estatais, transferências de recursos públicos à iniciativa privada para a oferta de serviços públicos, como forma de combater a incapacidade que o setor público apresentava no atendimento das demandas sociais (REZENDE, 2004).

Com o fim do regime militar, que culmina com a eleição do Presidente Collor, o país inicia um processo de mudanças e acentua, pelo menos nos discursos oficiais, a preocupação com a qualidade da educação sem, contudo, ser possível visualizar propostas concretas para essa área. Com o *impeachment* aplicado à Fernando Collor de Melo, assume o poder Itamar Franco e, em seu governo, o Ministério da Educação elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos com vigência para o período de 1993 a 2003, em cumprimento às determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos. O Plano traduz, em seu conteúdo, a preocupação da comunidade internacional, representada pelos organismos internacionais - Banco Mundial, Unesco, PNUD e Unicef – com relação à educação, por meio de um conjunto de diretrizes para a política educacional e que deveriam ser adequadas nos planos estaduais e municipais.

O documento enfatiza a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo propondo como objetivo macro “assegurar, até o ano de 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12 - 13). Para tanto, estabelece os seguintes objetivos,

[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; [...] universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; [...] fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; [...] incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; [...] e, estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BRASIL, 1993, p. 27 - 31).

Além dos objetivos, o Plano traçou metas e estratégias que perpassaram a questão da autonomia escolar, profissionalização do magistério, ampliação do percentual do Produto Interno Bruto - PIB para a educação, ampliação dos níveis de aprendizagem em disciplinas do núcleo comum, tendo como parâmetro os conteúdos mínimos e as competências básicas, dentre outras, evidenciando as fortes marcas da interferência das agências internacionais no delineamento da

política educacional brasileira. Evidencia, também, a falta de prioridade para a educação básica, uma vez que a ênfase é dada apenas para o ensino fundamental, deixando para segundo plano o atual ensino médio.

Outra referência é o Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública constituído em 1987, com a participação de associações profissionais, acadêmicas, sindicais, estudantis, políticas e científicas em nível nacional, com a finalidade de atuar na constituinte, que influenciou, decisivamente, para a inserção no texto constitucional de 1988, referente ao capítulo sobre educação, a concepção da universalização em todos os níveis de uma educação pública, laica, gratuita e com qualidade social. De acordo com Frigotto; Ciavatta (2003):

Antes da denominada 'era FHC' o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988). Poderíamos arriscar afirmar que o capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento 'nacional popular' e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 104).

Nessa conjuntura, e com o início dos trabalhos na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre a LDB, o Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública, como representante dos grupos de interesses para a área educacional, continuou sua atuação no processo de elaboração do projeto (1258/88) da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi encaminhado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Octavio Elísio, no mesmo ano, 1988, da promulgação da Constituição. Dessa forma, segundo Pino (2000), os primeiros anteprojetos da LDB congregavam as demandas requeridas pelo conjunto mais amplo da sociedade para a área educacional.

A Constituição de 1988, comparada às Constituições anteriores, representou um significativo ganho para o campo educacional, uma vez que estabeleceu a educação como um direito social, assim, como a indicação dos meios legais para assegurar a efetivação desse direito. Mesmo compreendendo que os problemas em relação ao acesso, a permanência e a qualidade da educação ainda não tinham sido levados a efeito (OLIVEIRA, 1999).

Nesse sentido, a educação no texto Constitucional de 1988 é tratada nos seguintes termos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia [...], na forma desta Constituição [...].

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; [...]; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – garantia de padrão de qualidade; [...].

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;<sup>2</sup> [...].

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 2009, p. 20; 220; 222).

Na Constituição de 1988, a educação impõe ao Estado o dever de ofertar educação pública, gratuita e de qualidade para todos como um direito público subjetivo, além de se constituir em um direito social. Especificamente em relação ao ensino médio, observou-se um avanço no que se refere à extensão da gratuidade e da obrigatoriedade, que de acordo com Oliveira (1999, p. 62-63), mesmo com a alteração do inciso II pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que reduziu o compromisso efetivo do Estado na oferta da educação compulsória a essa etapa de ensino “tem pouco efeito prático, uma vez que o elemento determinante da expansão deste nível deve ser a regularização do fluxo do ensino fundamental e a consequente pressão popular para a sua expansão”.

Ainda sobre a Emenda Constitucional nº 14/96, que modificou os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e deu nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, destacamos o atendimento prioritário do ensino médio pelos Estados e Distrito Federal, bem como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF<sup>3</sup> que foi regulamentado por força da Lei nº 9.424/96, conforme citado abaixo:

Art.211 [...]. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Art. 5º É alterado o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação:

<sup>2</sup> Inciso alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que antes apresentava a seguinte redação: progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

<sup>3</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF vigorou no período de 1997 a 2006 e foi substituído, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no Art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, de natureza contábil. (BRASIL, 2010, p. 315).

Ressaltamos que nem a Constituição nem a Emenda acima referida asseguram o financiamento necessário para o funcionamento do ensino médio, e uma vez ficando sob a responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal a prioridade de atendimento dessa etapa de ensino, os gastos correrão por conta desses entes federados.

Outro dispositivo legal editado pelo Governo Federal que anuncia suas intenções em relação aos rumos da política educacional em nosso país é a Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995 que, entre outras determinações, atribui à esfera federal a competência para formulação e avaliação da política nacional de educação e confere ao Conselho Nacional de Educação a competência de normatizar, deliberar e assessorar o Ministro de Educação, conforme os Artigos 6º e 7º da mencionada Lei:

**Art. 1º** Os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passam a vigorar com a seguinte redação:

**“Art. 6º** O Ministro da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem [...].

**Art. 7º** O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional [...].

§ 4º O ministro de Estado da Educação e do Desporto presidirá as sessões a que comparecer. (BRASIL, 2009, p. 25-26, grifo do autor).

Como citado anteriormente, concomitante, aos trabalhos da Constituinte que teve seu início em fevereiro de 1987, segundo Saviani (2011, p. 43), a comunidade educacional se mobilizou “em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional” o que deu origem um projeto que tramitou durante oito anos no Poder Legislativo, recebendo inúmeros substitutivos que foram



apresentados e postos em discussão pública, incorporando as sugestões oriundas da sociedade civil organizada.

Entretanto, a partir de 1992, no então mandato de Fernando Collor de Melo, um novo projeto começou a ser elaborado, representativo da perspectiva do governo, contrariando as demandas educacionais da sociedade, explícitas no projeto já em tramitação no Poder Legislativo, o que culminou na apresentação ao Senado Federal de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro. Esse novo projeto foi aprovado tornando-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no governo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Essa demora em aprovar o texto da LDB teve a intenção de, ao longo do período, modificar o projeto elaborado com a participação da sociedade ajustando-o às diretrizes do governo, conformando-o às “propostas de desregulamentação, de descentralização e de privatização” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

Esses são alguns dos elementos que demonstram a clara intenção do Governo Federal de efetivar uma política para a educação na contramão dos interesses da sociedade expressos no projeto da LDB que foi vencido pelo projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que conforme Frigotto; Ciavatta (2003, p. 110), “poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam de qualquer forma impostas”.

No pensamento de Brzezinski (2010) no processo de tramitação dos anteprojetos da LDB no Congresso Nacional, as lutas foram travadas entre os protagonistas do mundo real, representado pelo Fórum, e os do mundo oficial, representado pelo Ministério da Educação – MEC, configurando dois projetos antagônicos de sociedade e de educação. Desse modo, considera que a LDB, apesar de ter sido uma vitória do projeto idealizado pelos representantes do Governo, contraditoriamente, não representa o pensamento único do Executivo, uma vez que o Fórum manteve-se, por diferentes estratégias, presente nas discussões e embates, acompanhando “as tramas legislativas” em todo o processo.

Em relação a esses dois mundos, o vivido pelos educadores e o oficial, a mesma autora enfatiza, ainda, que:

Este mundo real na sociedade brasileira, sob minha perspectiva, é aquele constituído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para

resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesse apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país. Destaco ainda que o mundo vivido tem como prática a defesa da cidadania e que se coloca, dialeticamente, como um movimento mais vigoroso a cada vez que aparenta ter sido desmobilizado pelos golpes desferidos pelo mundo oficial. Este, por sua vez, é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional. (BRZEZINSKI, Op. Cit. p. 187).

Evidencia-se que o processo de elaboração do projeto da nova LDB fruto das discussões junto às organizações dos educadores se deu sob a influência do movimento de redemocratização dos anos de 1980, concomitante à Constituinte e contemplava as demandas educacionais da sociedade brasileira. Entretanto, esse projeto foi desarticulado pelo governo que aprovou e sancionou um novo texto, o qual, de um modo geral, expressa um projeto educativo coerente com a lógica do grande capital, da globalização, em síntese com a lógica neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Desse modo, a Lei nº 9.394/1996 apresenta uma concepção fortemente alinhada aos ideais neoliberais que direcionam a atual política brasileira, em todos os aspectos, inclusive no campo educacional e de acordo com Saviani (2011, p. 226-227) é “um texto inócuo e genérico, uma ‘LDB minimalista’ [...] compatível com o Estado mínimo, ideia reconhecidamente central na orientação política atual dominante”. Significa, pois, que sob a determinação da nova ordem de globalização a educação passa a ter uma centralidade, no sentido de requerer dos sistemas educacionais a formação de competências necessárias ao mercado de trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, em relação à política educacional e, em especial ao projeto de educação básica, implementado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Ministério da Educação, Frigotto; Ciavatta (2003) afirmam que,

[...] adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Nessa perspectiva, a nova LDB – Lei nº 9.394/96, aprovada e sancionada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, reafirma as determinações legais anteriormente editadas, a exemplo do Art. 8º, parágrafo primeiro que estabelece que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e suplementar em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 2009, p. 39).

Entretanto, cabe destaque na nova LDB, segundo o entendimento de Saviani (1997), a elaboração do Plano Nacional de Educação como uma medida fundamental à concretização da política educacional expressa nos Artigos 9º, inciso I e no 87, parágrafo primeiro:

A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. [...]. 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. (BRASIL, 2009, p. 39-82).

Esses artigos atendem à determinação expressa na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2009, p. 16).

Na concepção de Brzezinski (2010), a elaboração do Plano teve a intenção de estabelecer um grau de organização ao sistema nacional de educação, uma vez que estabelece metas e objetivos para a União a partir de um diagnóstico por nível e modalidade de ensino, bem como determina aos estados e municípios a obrigatoriedade de elaborarem seus planos. Mas, segundo a mesma Brzezinski (2010, p. 200), “[...] o PNE/2001 foi condenado a não atender o previsto em seus dispositivos porque recebeu nove vetos da Presidência da República, todos concernentes aos dispositivos que prenunciavam uma possível ampliação de verbas da União a serem investidas na educação nacional”.

O Plano encontra-se estruturado com base em três eixos: educação como direito individual; educação como fator de desenvolvimento econômico e social; e educação como meio de combate à pobreza. Define como principais objetivos a elevação global do nível de educação da população, a melhoria da qualidade do

ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais por meio do acesso e da permanência à educação pública, além da democratização da gestão nos estabelecimentos oficiais. Desse modo, e considerando o contexto educacional brasileiro a efetivação do Plano dependia da atuação dos governos estaduais e municipais em articulação com a União, o que não aconteceu, tendo em vista as dificuldades e a falta de ação por parte de alguns entes federados (AGUIAR, 2010).

Para o ensino médio, em linhas gerais o Plano previu como metas, dentre outras: implantar uma política de gestão da infra-estrutura física na rede pública para assegurar a delimitação de espaços separados para o ensino médio, pelo menos das primeiras séries do ensino fundamental, em um prazo de dois anos; atender a totalidade dos egressos do ensino fundamental, dos alunos com defasagem idade/série e os que apresentassem necessidades especiais de aprendizagem; implantar e consolidar a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, em um prazo de cinco anos; e, ainda, assegurar em cinco anos que todos os professores que atuassem no ensino médio tivessem formação superior (BRASIL, 2000).

Em relação à avaliação do Plano e seus efeitos concretos na política educacional, Kuenzer (2010) enfatiza que,

[...] a não explicitação dos mecanismos de financiamento acabam por fazer do atual PNE antes um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar objetivamente as ações, a permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio. (KUENZER, 2010, p. 852).

Nessa mesma linha de pensamento, Dourado (2010) chama a atenção que o documento em pauta não guarda uma organicidade interna, uma vez que várias metas são repetidas e até superpostas, além da falta de articulação em relação a concepções, gestão e financiamento. Portanto, o Plano não se constituiu em uma diretriz central da política educacional a ser implementada em todos os Estados e Municípios brasileiros.

### 2.3 A reforma do ensino médio a partir da LDB Nº 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 em seu Art. 1º, § 1º e § 2º demarca o sentido dado ao termo educação, educação escolar e ensino, conforme o exposto:

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 organização 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 a prática social. (BRASIL, 2009, p. 34).

O termo educação, aqui empregado, apresenta uma acepção ampla, como ação do homem sobre o homem para desenvolver processos formativos em diferentes espaços como família, escola, movimentos sociais, trabalho, dentre outros. Anuncia que a educação escolar deve ser desenvolvida em instituições educativas, mas não com exclusividade, a partir de três conceitos estruturantes: prática social; mundo do trabalho; movimentos sociais e manifestações culturais, o que configura a referência da escola como espaço privilegiado de desenvolvimento do processo educativo (CARNEIRO, 1998).

Especificamente, em relação ao ensino médio a mencionada Lei estabelece que o mesmo seja ofertado pelos Estados prioritariamente, conforme disposto no Art 10, Inciso VI, “Os Estados incumbir-se-ão de: assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 2009, p. 40-41). Significa que a oferta do ensino médio era de responsabilidade primeira do Estado.

A seção IV, destinada ao ensino médio, contempla dois Artigos o 35 e o 36. O primeiro estabelece esse grau de ensino como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e tendo 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. (BRASIL, 2009, p. 55).

Analisando tais finalidades e levando em consideração a trajetória histórica do ensino médio brasileiro, que sempre apresentou uma dualidade

estrutural, demarcando a existência de dois percursos, sendo um para preparar os que exercerão as funções dirigentes e, outro para preparar trabalhadores instrumentais, a partir da relação capital e trabalho, essas proposições demonstram a intenção, na forma da lei, de superação da dualidade existente entre a formação geral e a formação profissional. A formação tecnológica como aspecto central do currículo é indicativa, também, de que a concepção da nova LDB é a articulação entre o conhecimento geral e o específico, exigindo um tratamento metodológico diferente, assim como novas maneiras de seleção e organização dos conteúdos (KUENZER, 2009).

Dessa forma, afirma a mesma autora que a novidade em relação à finalidade do ensino médio é desenvolver no homem a capacidade de solucionar situações que lhes são impostas pela prática social e produtiva utilizando conhecimentos científicos das diversas áreas. É assegurar aos jovens uma educação que lhes habilite a participação social, política e produtiva com ética e compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Alerta que o cumprimento de tais finalidades só será possível, à medida em que cada escola por meio de seu projeto pedagógico proporcione ao aluno um aprendizado permanente para refletir de forma crítica, ter responsabilidade para consigo mesmo e com a sociedade em relação a suas ações, ser solidário, acompanhar as mudanças sociais, construir soluções originais frente aos problemas, utilizando conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, partilhar do trabalho e da vida coletiva, e ousar na construção de seu projeto de vida e de sociedade.

Levando em consideração o contexto socioeconômico e político vivido pela sociedade brasileira que, sob a ideologia neoliberal ditada pelos organismos internacionais, estabelece uma redefinição no papel do Estado em relação às políticas sociais, econômicas e educacionais, as quais segundo Ball (2004, p. 1109) “estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade”, acentua a contradição entre capital e trabalho. Nesse sentido, em relação às finalidades do ensino médio, Kuenzer (2009) enfatiza que:

Essa concepção que toma o trabalho como práxis humana para definir a identidade do Ensino Médio a partir da concepção de educação tecnológica e enquanto mediação entre educação fundamental e superior, essa sim especificamente profissional, embora avançada e teoricamente correta, se tomada em si, apresenta problemas quando analisada à luz das condições concretas do aluno brasileiro que aspira a esse nível de ensino.

Isto porque no capitalismo o trabalho se manifesta histórica e concretamente como produtor de mercadorias que geram riqueza para o capital, enquanto o trabalhador troca a sua força de trabalho por alguma forma de retribuição financeira que é a condição necessária para lhe assegurar alguma condição de vida e de cidadania. (KUENZER, 2009, p. 40).

Assim, a concretização das finalidades do ensino médio determinadas pela Lei nº 9.394/1996 exige que cada sistema educacional, guardadas as peculiaridades regionais e da população a ser atendida, assegure as condições objetivas para ofertar a todos educação com qualidade social, que, de fato, ainda não se constitui uma realidade. Há de se considerar, também, o contexto brasileiro em que foi gestada a referida Lei e os demais documentos que alteraram a política para o ensino médio, mais especificamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso marcado por “uma regressão profunda mediante as políticas de reforma do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 13).

De acordo com Ramos (2004), é essencial a construção de um projeto de ensino médio que seja capaz de superar a dualidade existente entre a formação geral e a específica direcionando seus objetivos para a pessoa humana e não para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a mesma autora afirma que,

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2004, p. 41).

Para tanto, é essencial garantir aos sujeitos o acesso aos conhecimentos histórico e socialmente construídos de um modo que sintetize o humano e o tecnológico.

O Artigo 36 da LDB – Lei nº 9.394/96, por sua vez, determina que o currículo do ensino médio deveria observar em sua organização as seguintes diretrizes: educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação social e cultural; a

língua portuguesa como instrumento de comunicação de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania; uso de metodologias de ensino e de avaliação capazes de estimular a iniciativa dos estudantes, bem como os conteúdos, as metodologias e as forma de avaliação organizadas de maneira que, ao término do ensino médio, os educandos demonstrassem o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que orientam a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Nesse sentido, a partir dos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e particularmente, das finalidades e diretrizes para o ensino médio, o MEC estruturou a reforma por meio da Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM produzido em 1999, o qual apresenta mais detalhadamente os conceitos e os princípios políticos e pedagógicos estruturantes da reforma do ensino médio.

Todos esses documentos expressam a clara intenção do Brasil em integrar a tendência internacional na efetivação de reformas nos sistemas de ensino como resposta às exigências das mudanças nas esferas econômicas, sociais e culturais. Desse modo, Martins (2000) enfatiza que em relação ao currículo do ensino médio, esse conjunto de medidas implementadas pela União,

[...] não apenas estabelece a prescrição de um currículo nacional para o ensino médio – medida coerente se considerarmos a dimensão continental do país e a necessidade daí decorrente de uma política democrática de acesso ao conhecimento sistematizado – mas acaba tonando para si uma tarefa que historicamente vem sendo assumida no âmbito estadual. (MARTINS, 2000, p. 75).

Analisando o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, fica evidente o atrelamento dos princípios, fundamentos e procedimentos que sustentam a reforma do ensino médio à economia e às transformações da sociedade capitalista dos anos de 1990. O Parecer afirma que organizar um novo currículo para o ensino médio deve levar em consideração “as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (BRASIL, 1999, p. 14).



Reafirmando esse pensamento, o mesmo documento aponta que “o esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 1999, p. 60). E indica que as escolas de ensino médio deverão considerar tanto na gestão como na organização curricular e pedagógica as seguintes diretrizes: identidade, diversidade e autonomia; currículo voltado para as competências básicas; interdisciplinaridade; contextualização; importância da escola; base nacional comum e parte diversificada; formação geral e preparação básica para o trabalho. Tais diretrizes deveriam ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas quando das práticas administrativas e pedagógicas, assim como,

[...] 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 inspiraram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade**. (BRASIL, 1999, p. 64, grifo do autor).

Esses princípios axiológicos expressos no Parecer e que orientam a reforma do ensino médio são a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, assim anunciados:

A estética da sensibilidade [...] 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** [...]. A política da igualdade [...] o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil [...]. A ética da identidade [...] 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. (BRASIL, 1999, p. 64-67, grifo do autor).

Esses princípios, segundo Frigotto; Ciavatta (2003), guardam uma conformidade com as orientações contidas no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” apresentado para a UNESCO, no qual é expresso que,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 1998b, p. 89-90).

Além das diretrizes e dos valores axiológicos, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 apresenta, ainda, como objetivos principais das DCNEM,

[...] 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. (UNESCO, 1998b, p. 53).

O Parecer foi convertido na Resolução CNE/CEB nº 03/98 quase que integralmente, além de não ter sido objeto de discussão junto à sociedade, entretanto, a sua importância em “refundar” o ensino médio não pode ser desconsiderada (ZIBAS, 2005b). Para a mesma autora, o que a referida Resolução apresenta como característica mais relevante é a,

[...] sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação para o trabalho e para a cidadania. (ZIBAS, 2005b, p. 1073).

Entretanto, chama a atenção que tais princípios articulam-se com a pedagogia das competências dando ênfase a novas subjetividades e a formação de um novo profissionalismo, exigindo uma permanente adaptação dos jovens por meio de estruturas cognitivas, sociais e afetivas como resposta à redução das oportunidades do emprego formal. “Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura” (ZIBAS, 2005b, p. 1073).

Compartilhando desse mesmo pensamento, Ramos (2011) afirma que tanto o Parecer CNE/CEB nº 15/98 quanto a Resolução CNE/CEB nº 03/98 que formatam as diretrizes curriculares para o ensino médio, indicam princípios axiológicos e pedagógicos como formas orientadoras dos pensamentos e condutas para a construção pelos sistemas educacionais e pelas escolas das propostas pedagógicas e que:

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no mundo contemporâneo, demonstrando, por um lado, uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade. A formação básica para o trabalho é defendida

como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de reparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho. (RAMOS, 2011, p. 129).

Nesse sentido, e considerando o contexto socioeconômico e político vivido pelo Brasil, os valores legalmente explicitados guardam afinidade com o processo de “adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial” (RAMOS, 2011, p. 131).

Quanto aos princípios pedagógicos expressos no Parecer que devem orientar a organização curricular, a mesma autora destaca a interdisciplinaridade e a contextualização, afirmando que a interdisciplinaridade é definida numa perspectiva metodológica e não epistemológica, manifestada como prática pedagógica e didática que “supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (RAMOS, 2011, p. 140). No que se refere à contextualização, esta representa uma possibilidade,

[...] de interação não apenas entre as disciplinas limitadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas de limitação. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo. (RAMOS, 2011, p. 141).

Em relação a esses dois princípios, a autora chama a atenção para o cuidado para não se simplificar a aprendizagem ou generalizar seus processos, uma vez que o contexto pode se constituir num ponto de partida, mas que não pode ser desvinculado do processo de elaboração intelectual e de abstração, uma vez que podem representar limites para compreender a realidade. Caso contrário,

[...] corre-se o risco de considerar que a simples sistematização desse conhecimento é suficiente para que o aluno estabeleça relações entre ideias, fatos e fenômenos para enfrentar situações concretas que demandem problematizações, elaborações conceituais e soluções. Esse é um falso conhecimento. Outro risco que, em parte pode ser consequência do primeiro, é considerar a existência de uma continuidade e de uma equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico e de ser possível passar de um para o outro sem rupturas. (RAMOS, 2011, p. 142).

Assim, o Brasil que tem aderido aos projetos de reforma dos sistemas de ensino formulados e divulgados pelos organismos internacionais como resposta às demandas do mercado, foca na organização do currículo escolar do ensino médio

com a definição de princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização administrativa e pedagógica das escolas, cujas indicações podem ser observadas no Artigo 1º da Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM -, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 98).

Nesse sentido, as DCNEM têm o propósito de aproximar os preceitos legais contidos na LDB - Lei nº 9.394/96 da ação pedagógica a ser empreendida em cada escola, de modo a atender as finalidades previstas para essa etapa de ensino, considerada como final da educação básica. A evidência dessa proposição é explicitada nos artigos subsequentes quanto determina que cada escola, quanto à organização curricular, deve observar os valores explícitos na citada Lei e os princípios estéticos, políticos e éticos que envolvem a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da Identidade (BRASIL, 1999).

Determina, ainda, a mesma Resolução, que as propostas pedagógicas e os currículos correspondentes incluirão competências básicas, os conteúdos e a maneira de tratamento dos mesmos, de modo a atender as finalidades para essa etapa de ensino, previstas na Lei, assim como estabelece a Identidade, a Diversidade, a Autonomia, a Interdisciplinaridade e a Contextualização como diretrizes pedagógicas. Para atender a diretriz da interdisciplinaridade a escola deve considerá-la em suas várias formas compreendendo que todo conhecimento deve dialogar com outros conhecimentos como meio para ampliá-lo, questioná-lo, negá-lo e complementá-lo, construindo no aluno a capacidade de analisar, prever, explicar e intervir a partir de situações concretas, descaracterizando o ensino como descrição (BRASIL, 1999).

A concepção de interdisciplinaridade posta no Artigo 8º da Resolução, segundo Martins (2000, p. 76), não indica uma “integração entre as disciplinas objetivando criar novos conhecimentos, mas sim o texto explicita apenas a possibilidade de se instaurar um diálogo entre as diferentes disciplinas para trocas de experiências e metodologias”, o que exclui uma discussão epistemológica do termo, limitando a uma atitude metodológica.

Quanto à contextualização, a escola deve observar que “na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa dessa transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado” (BRASIL, 1999, p. 100 -101).

Para Lopes (2002), o conceito de contextualização veiculado nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação apresenta uma natureza híbrida resultado de múltiplas referências curriculares e a partir de diferentes contextos cuja concepção apresenta uma estreita relação com os princípios da eficiência social. Nesse contexto, o ensino contextualizado está relacionado aos saberes prévios e ao cotidiano dos alunos, de modo que,

[...] a aprendizagem contextualizada [...] visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de solução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (LOPES, 2002, p. 392 - 393).

Esse hibridismo presente no conceito de contextualização remete a um sentido ambíguo que, no entendimento da autora acima referenciada não representa um problema em si, considerando que essas dualidades constituem um processo natural de organização de uma proposta curricular que busca, por meio de acordos, a sua aceitação pela sociedade educacional, legitimando “discursos de diferentes segmentos, especialmente, para produção do discurso regulativo da proposta, no qual se integra o conceito de contextualização do mundo globalizado” (LOPES, 2002, p. 392).

As diretrizes da interdisciplinaridade e da contextualização, compreendidos como forma de facilitar a interpenetração entre si das disciplinas pertencentes às mesmas áreas, na concepção de Frigotto; Ciavatta (2004), constituem um aspecto relevante da reforma do ensino médio. Entretanto, os autores apontam que:

Na prática, trabalha-se por projetos, e a aplicação de conceitos próprios do novo currículo – como interdisciplinaridade e competência – não estão claros para os professores. As explicações para esse fato tendem a responsabilizar os professores, que, por sua vez, não contam com condições de trabalho, salário, formação docente para atender às novas exigências. Além da carência de profissionais para o ensino médio, a situação se agrava com a flexibilização e a deteriorização dos contratos de

trabalho, a ausência sistemática de professores e a inconsistência das políticas de formação docente. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 24).

Nessa mesma linha de pensamento, Zibas (2005a, p. 29) alerta que todas as diretrizes que orientam a reforma do currículo do ensino médio como a interdisciplinaridade, a contextualização, o currículo por competência, organização das disciplinas por área de conhecimento, dentre as outras, “foram diluídos, eximindo-se os professores e os grupos gestores de maior reflexão sobre esses conceitos”. Considera, ainda, que “essa omissão dos profissionais e o processo de ‘simplificação’ da reforma podem ser analisados como resultado de um grande distanciamento entre os propósitos oficiais e as condições objetivas do trabalho nas instituições” Zibas (2005a, p. 29).

A partir de estudos realizados em relação aos impactos provocados pela reforma do ensino médio no espaço escolar, os resultados apresentam um distanciamento entre os propósitos enunciados nos documentos oficiais e o que, de fato, acontece nas escolas, sem, contudo, desconsiderar a força que tem o currículo oficial sobre o dia-a-dia da escola (ZIBAS, 2005a).

Posteriormente à divulgação da DCNEM, o MEC elaborou e tornou público, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM que, de acordo com Lopes (2002, p. 387), “vêm se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil [...] é a carta de intenções governamentais para esse nível de ensino”. A mesma autora acrescenta, ainda, que:

Defendo que o discurso dos PCNEM apresenta ambiguidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para a produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam, especialmente, formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. (LOPES, 2002, p. 389).

Mesmo não se constituindo em um documento com força legal para a sua efetivação nos sistemas de ensino e nas escolas, como o próprio nome - parâmetros – enseja, as orientações nele contidas apresentam-se como um consistente referencial, tendo em vista os outros mecanismos de implementação da política educacional no Brasil a exemplo das avaliações de sistema.

Os PCNEM indica que o *locus* para a sua realização é a escola e se constitui em um documento de caráter indicativo e interpretativo o qual apresenta uma série de competências e habilidades específicas a cada disciplina que compõe as três áreas, assim denominadas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999).

De acordo com o pensamento de Frigotto; Ciavatta (2004, p. 27), os PCNEM “[...] incorporaram os princípios da reforma educacional desse nível de ensino, em que se submete a educação ao mundo produtivo e à globalização em curso”. Porém, advertem que, como política curricular que se efetiva nas práticas cotidianas das escolas, pode encaminhar novos sentidos.

Nessa perspectiva, na próxima seção discutiremos o percurso adotado pelo Estado do Maranhão para implementar a reforma do ensino médio tendo como referência a diretriz fortalecimento da ação pedagógica e as estratégias fundamentais para assegurar o cumprimento da função social da escola.

### 3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PENSADA PARA O MARANHÃO

Para analisar a política educacional pensada para o Maranhão, consideramos necessário revelar a forma de organização administrativa que foi instituída neste Estado no ano de 1998, assim como alguns de seus indicadores sociais, como um meio de caracterizar o contexto em que essas políticas foram gestadas e colocadas em prática.

Nesse sentido, os dados revelam que no ano de 1997, 64,2% da população maranhense sobreviviam com uma renda inferior a  $\frac{1}{2}$  salário mínimo; apresentavam uma taxa de analfabetismo, na faixa etária de 15 ou mais de idade, da ordem de 33,1% e uma taxa de mortalidade infantil para cada 1000 crianças nascidas de 65,9%<sup>4</sup>.

Em relação aos indicadores educacionais, o Maranhão no ano de 1997 apresentava uma taxa de escolarização líquida, no ensino fundamental, da ordem de 78,6% e no ensino médio de apenas 16,6%. Quanto ao desempenho escolar no ensino fundamental, nesse mesmo ano, os dados indicavam uma taxa de 67,9%, 14,2% e 18,0% de aprovação, reprovação e abandono, respectivamente. O ensino médio, por sua vez, apresentava uma taxa de 72,4% de aprovação, 12,9% de reprovação e 14,7% de abandono<sup>5</sup>.

Esses números somados a outros históricos problemas vivenciados pela população maranhense como a exclusão social, os conflitos agrários, o trabalho escravo, o trabalho infantil e o desemprego, que têm se mantido quase que inalterados ao longo das últimas décadas, marcam o Maranhão como um dos estados da federação com os piores indicadores socioeconômicos (SILVA, 2011; RAPOSO, 2004).

Nesse contexto, se insere a proposta de reforma administrativa do Estado do Maranhão que tinha como objetivo modernizar a administração pública e equilibrar as finanças públicas, adotando como estratégias a desestatização, a desregulamentação, a publicização e a democratização pela descentralização e participação (SILVA, 2006), e que se alinhava à reforma do estado brasileiro que foi instituída pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), elaborado

---

<sup>4</sup> Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD – 1998.

<sup>5</sup> Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC – INEP/MEC.



por Luís Carlos Bresser Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).

De forma sintética, a justificativa apresentada pelo Plano para a implementação da reforma foi a crise do Estado dos anos 80 e a globalização da economia, considerados como dois importantes fenômenos que impunham a redefinição da burocracia e das funções do Estado. Afirma Pereira (1996, p. 1) que, “a crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções”.

Vislumbrava com a realização da reforma do estado brasileiro:

Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.

Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.

Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União. Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União. (BRASIL, 1995, p.45).

Com a implementação dessa reforma, o que se constatou foi a desregulamentação da economia e a flexibilização dos postos de trabalho, a redução dos gastos públicos, principalmente, nas áreas sociais como saúde e educação, as privatizações e a abertura do mercado nacional para os investimentos transnacionais (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SOARES, 2009; SILVA, 2011). Todas essas políticas de ideologia neoliberal contribuíram para o agravamento dos problemas enfrentados pelo Brasil, como o desemprego, os baixos salários, a precarização do trabalho, o aumento da extrema pobreza e a exclusão da maioria da população aos bens sociais, dentre outros.

Portanto, foi nesse cenário, que o Maranhão instituiu a sua reforma por meio da Lei nº 7.356 de 28 de dezembro de 1998 que dispôs sobre a Reforma e a Reorganização Administrativa do Estado, tendo como slogan “Um Estado em busca da eficiência”. Segundo, Silva (2006):

No projeto, a flexibilização seria alcançada através da autonomia de gestão da máquina, via a criação das Agências Executivas e das Organizações Sociais que, por sua vez, substituiriam as autarquias e as fundações públicas. Como se observa os eixos estruturantes da reforma do aparelho de Estado no Maranhão foram os mesmos que orientaram o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado encaminhado pelo governo federal,

posto que consistiram em adotar os critérios da 'eficiência' e da 'racionalidade administrativa' na gestão pública e a transferir para o setor público não-estatal a prestação dos serviços públicos. (SILVA, 2006, p. 53).

De acordo com o estabelecido na Lei acima referida, o Poder Executivo que estava sob o comando da Governadora Roseana Sarney, eleita para o período de 1995 a 1999 e permanecendo no poder até 2002 por meio de reeleição, extingue todas as Secretarias Estaduais em um total de 18 (dezoito), criando 08 (oito) Gerências, conforme Art. 5º da Lei nº 7.356/98, sendo:

I - de Planejamento e Desenvolvimento Econômico; II - de Administração e Modernização; III - da Receita Estadual; IV - de Justiça, Segurança Pública e Cidadania; V - de Qualidade de Vida; VI - de Desenvolvimento Humano; VII - de Infra – Estrutura; VIII - de Desenvolvimento Social. (MARANHÃO, 1998, p. 2).

Essas Gerências absorveram as atribuições das extintas Secretarias, além das funções desempenhadas por Autarquias, Fundações, Empresas Públicas e Sociedade de Economia Mista que também foram extintas ou incorporadas a essa nova estrutura. Explicita a missão do Poder Executivo nos seguintes termos:

**Art. 25** - O Poder Executivo tem a missão básica de conceber e implantar planos, programas e projetos que traduzam, de forma ordenada, os objetivos emanados da Constituição Estadual e das leis específicas, em estreita articulação com os demais Poderes e com os outros níveis de governo.

**Art. 26** - Os órgãos e entidades que atuam na esfera do Poder Executivo visam a atender às necessidades coletivas e aproximar o máximo possível, todos os serviços públicos da sociedade, facilitando a vida do cidadão.

**Art. 27** - O resultado das ações empreendidas pelo Poder Executivo deve propiciar a melhoria das condições sociais e econômicas da população nos seus diferentes segmentos e a perfeita integração do Estado ao esforço do desenvolvimento nacional. (MARANHÃO, 1998, p. 8, grifo nosso).

As ações referentes à implantação dessa política foram apresentadas à população em geral, com forte apelo publicitário, com ênfase aos aspectos administrativos e técnicos que o Governo do Estado utiliza “como método de desenvolvimento do Maranhão e como um exemplo a ser seguido pelos outros estados da federação para garantir as condições da chamada ‘governança’” (SILVA, 2001, p. 214).

A Reforma do Estado do Maranhão, além de objetivar o cumprimento de sua missão e também de atender a ideia de descentralização, agrupa os 217 municípios que compõem o Estado em 18 (dezoito) núcleos e são criadas as Gerências de Desenvolvimento Regional, cuja finalidade era a de integrar e executar as ações de responsabilidade do Estado, além de acompanhar as unidades

operacionais como: escolas, hospitais e centros sociais. Destaca-se que as Gerências Regionais não dispunham de dotação orçamentária própria, nem autonomia administrativa o que propiciou inúmeros conflitos com as Gerências Estaduais, além das superposições de competências (SILVA, 2006).

Analisando o mesmo contexto Costa (2008, p. 94), afirma que:

A tão propagada eficiência que seria alcançada com tal descentralização foi um engano, pois as Gerências Regionais dependiam economicamente e também administrativamente do Estado, visto que as decisões eram tomadas pelo primeiro escalão do governo.

Nesse contexto, as políticas educacionais no âmbito da formulação, coordenação, avaliação e controle ficaram a cargo da Gerência de Desenvolvimento Humano - GDH e, mais especificamente, da Gerência Adjunta para a Educação – GAE. No ano subsequente à reforma do Estado, em 1999, a GDH lança o documento com o título de “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado”, no qual faz uma análise do contexto educacional maranhense e apresenta as diretrizes e estratégias para serem colocadas em prática no período de 1999 a 2002.

No governo que se segue, após o segundo mandato de Roseana Sarney (1999 a 2002), há uma continuidade da política educacional, uma vez que no Governo José Reinaldo (2003 a 2006) nenhum outro documento foi lançado propondo novas diretrizes e estratégias como linhas definidoras da política educacional no Estado. Há registro apenas do lançamento, em 2005, de um balanço de seu governo divulgando os principais avanços na área educacional, com destaque para a ampliação de atendimento do ensino médio para os 217 municípios que, até então, atendia apenas menos da metade dos municípios maranhenses. Por essa razão, Costa (Op. Cit.), afirma que:

O grande feito do governo José Reinaldo foi expandir o ensino médio para os 217 municípios, fato reiteradamente divulgado, um verdadeiro marketing de seu governo, porém convém que sejam feitas algumas ressalvas: por não haver sala de aula suficiente, fez-se necessário buscar parcerias com as prefeituras para cessão do espaço físico e também para transporte escolar dos alunos residentes na zona rural. (COSTA Op. Cit. p. 97).

Desse modo, consideramos que houve uma continuidade entre o governo de Roseana Sarney (1999 a 2002) e o de José Reinaldo (2003 a 2006) quanto à política educacional do Estado, mesmo havendo uma ruptura política entre os dois, antes aliados, por divergências políticas, o que ocasionou, em 2004, a mudança dele

do Partido da Frente Liberal - PFL para o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, período de concentração do presente estudo (1999 a 2006).

### 3.1 Caracterizando as diretrizes

A Reforma do Estado do Maranhão efetivadas pela Lei nº 7.356/98 deu um novo formato ao Poder Executivo, demandando aos órgãos responsáveis pela viabilização das políticas públicas a definição de novas diretrizes e estratégias com o objetivo de garantir os serviços essenciais à população. Nesse contexto, para a área educacional, a então Gerência de Desenvolvimento Humano – GDH divulga, em 1999, as diretrizes e estratégias para a educação maranhense no documento intitulado de “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado”.

Tomamos este documento como um material cujo conteúdo merece um estudo detalhado, que busque a compreensão do seu sentido e significado para a efetivação da educação em nosso Estado, e em particular, o ensino médio, por ele ser uma referência do percurso que a reforma educacional tomou em nível estadual, como reflexo das determinações legais em nível nacional.

Nesse sentido, o referido documento propõe como objetivo principal da Política Educacional do Estado do Maranhão:

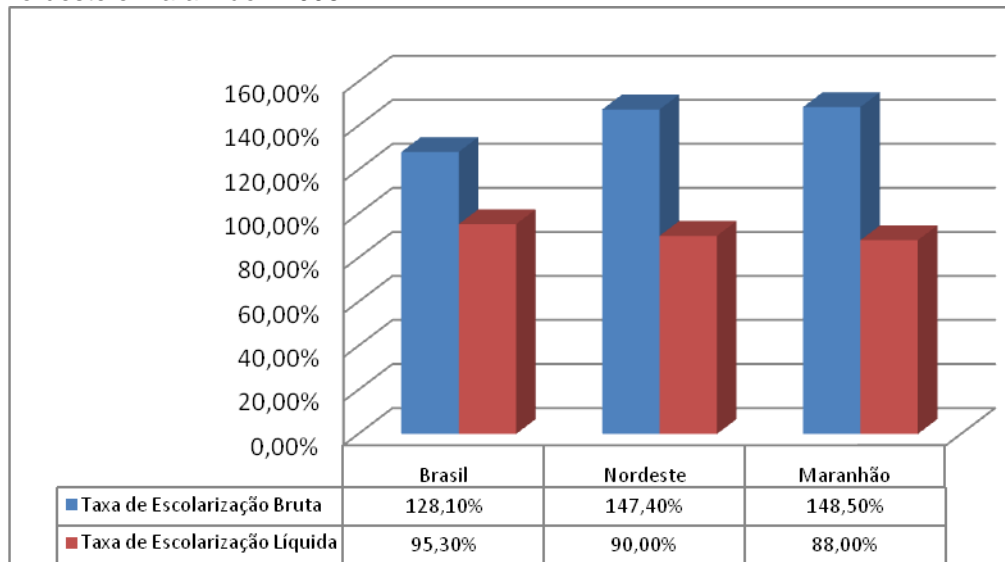
[...] assegurar o cumprimento da função social da escola, promovendo a aprendizagem do saber ‘universal’ de forma sistematizada, esclarecendo-se que este saber se inscreve no contexto de propostas curriculares que indicam os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, construídos e reconstruídos, tendo em vista o alcance de competências básicas e padrões comportamentais definidos. (MARANHÃO, 1999, p. 38).

O documento estruturado em três seções apresenta, na primeira, os referenciais analíticos trazendo dados sobre o ensino fundamental assim, apresentados: taxa de escolarização bruta e líquida -1998 (Gráfico 1); taxa de aprovação, reprovação e abandono -1997 (Gráfico 2); taxa de distorção série/idade - 1996 e 1998 (Gráfico 3); distribuição percentual do número de docentes por grau de formação – 1997 (Gráficos 4 e 5); distribuição percentual da matrícula por dependência administrativa – 1998 (Gráfico 6).

Em relação ao ensino médio, os dados apresentados dizem respeito à: distribuição percentual do número de docentes por grau de formação – 1997 (Gráfico 7); distribuição percentual da matrícula por dependência administrativa –

1998 (Gráfico 8); taxas de escolarização bruta e líquida – 1998 (Gráfico 9). Além desses dados, apresenta, ainda, taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais por grupo de idade – 1980 a 1995 (Gráfico 10), conforme os gráficos abaixo.

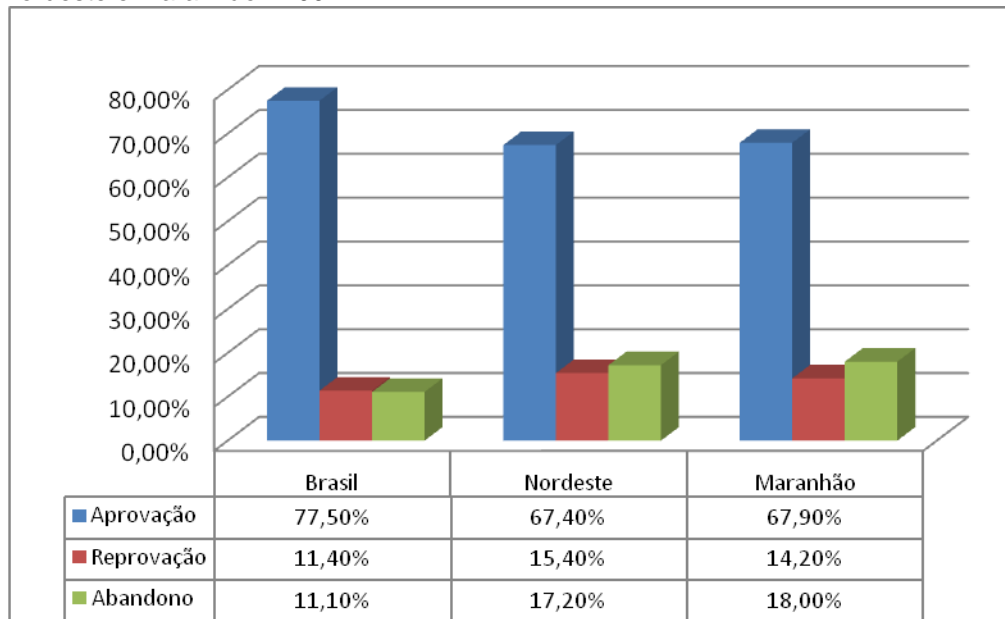
Gráfico 1 - Ensino Fundamental - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil, Nordeste e Maranhão - 1998



Fonte: MEC/INEP/SEEC

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, o atendimento do ensino fundamental em 1998 no Estado do Maranhão apresentava uma taxa de escolarização líquida de 88%, e, considerando que ainda encontravam-se fora da escola 12% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, a perspectiva era de crescimento em função da busca pela universalização desse nível de ensino até o ano de 2000 (MARANHÃO, 1999).

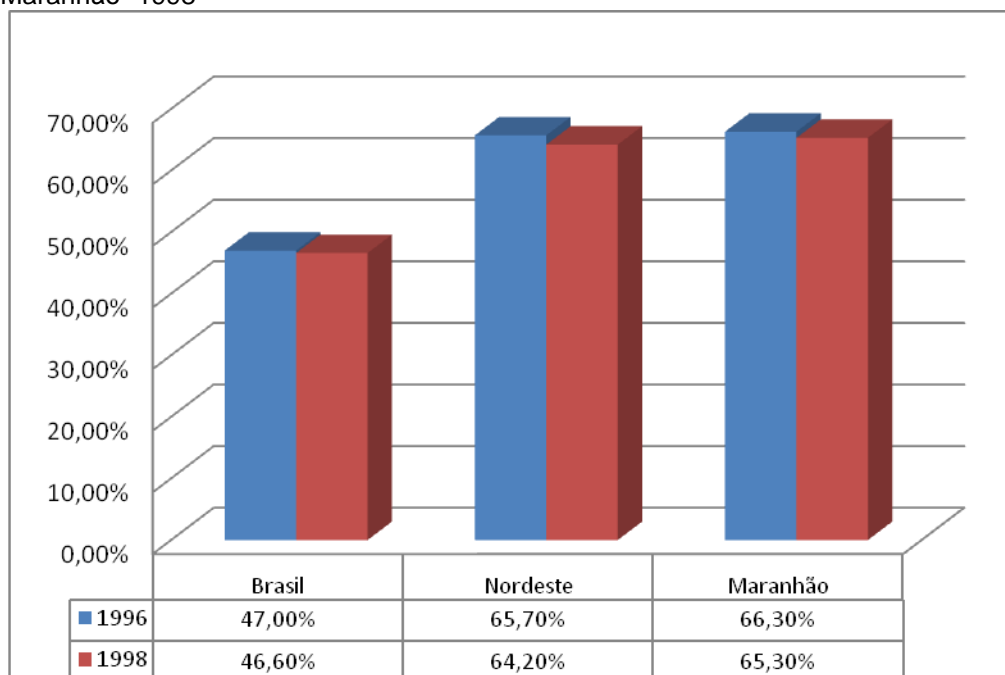
Gráfico 2 - Ensino Fundamental - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono- Brasil, Nordeste e Maranhão - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os dados apontados no gráfico acima demonstram que em relação à aprovação, o Estado do Maranhão encontrava-se com um percentual abaixo da média nacional que é de 77,50% e quanto à reprovação e abandono encontrava-se acima da média denunciando um grave problema na produtividade do sistema educacional maranhense quanto ao ensino fundamental.

Gráfico 3 - Ensino Fundamental - Taxa de Distorção Série/Idade - Brasil, Nordeste e Maranhão -1998



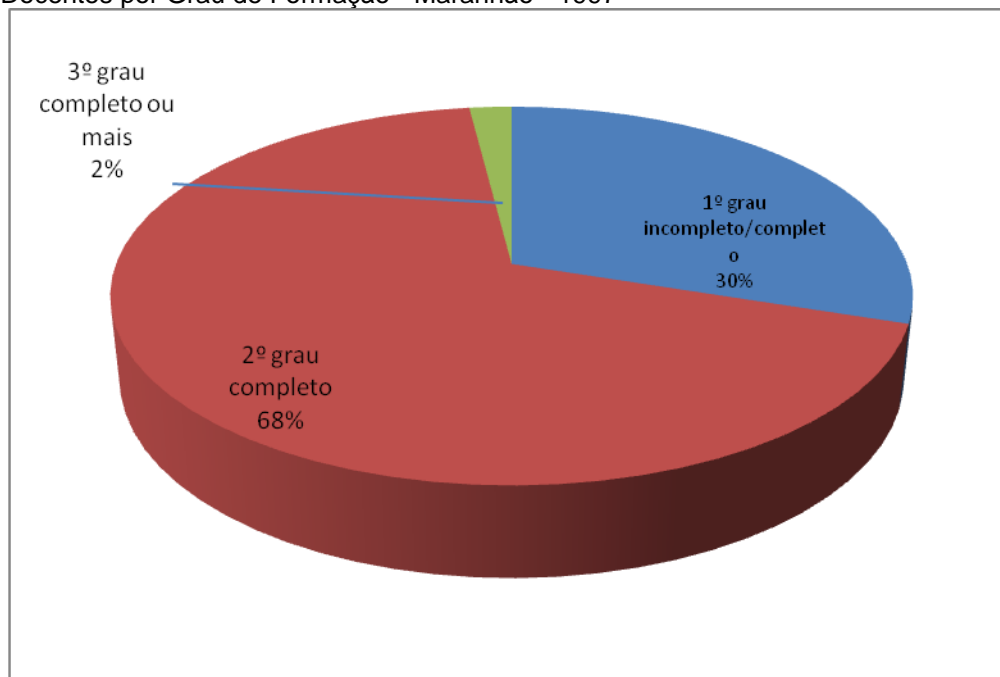
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os dados quanto à distorção idade/série evidenciam que o ensino fundamental do sistema educacional maranhense apresentava uma alta taxa, que chegou a atingir ao percentual de 66,30% e 65,30% respectivamente nos anos de 1996 e 1998, evidenciando um grave problema de fluxo na rede. Para esse fato a análise apresentada no documento considera que:

Dentre as causas da situação em análise, encontra-se o exercício do magistério por grande número de professores sem a devida habilitação. Em atendimento às pressões populares por escola, durante um longo período histórico, nas zonas rurais, improvisaram-se escolas em residências e utilizou-se, generalizadamente, o leigo para o exercício docente, sem que este possuísse o requisito básico elementar expresso no domínio da leitura e da escrita. (MARANHÃO, 1999, p. 19).

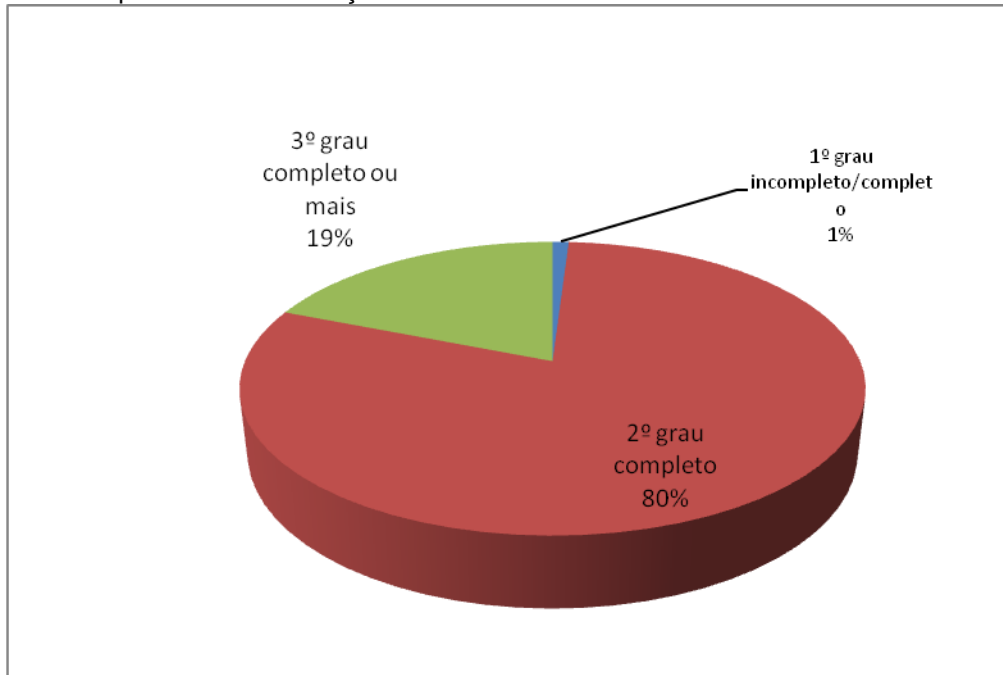
Tal análise atribui uma grande responsabilidade pelo fracasso do sistema educacional maranhense aos professores que atuam nesse nível de ensino, em função da precariedade de sua formação inicial.

Gráfico 4 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série - Distribuição Percentual do Número de Docentes por Grau de Formação - Maranhão - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

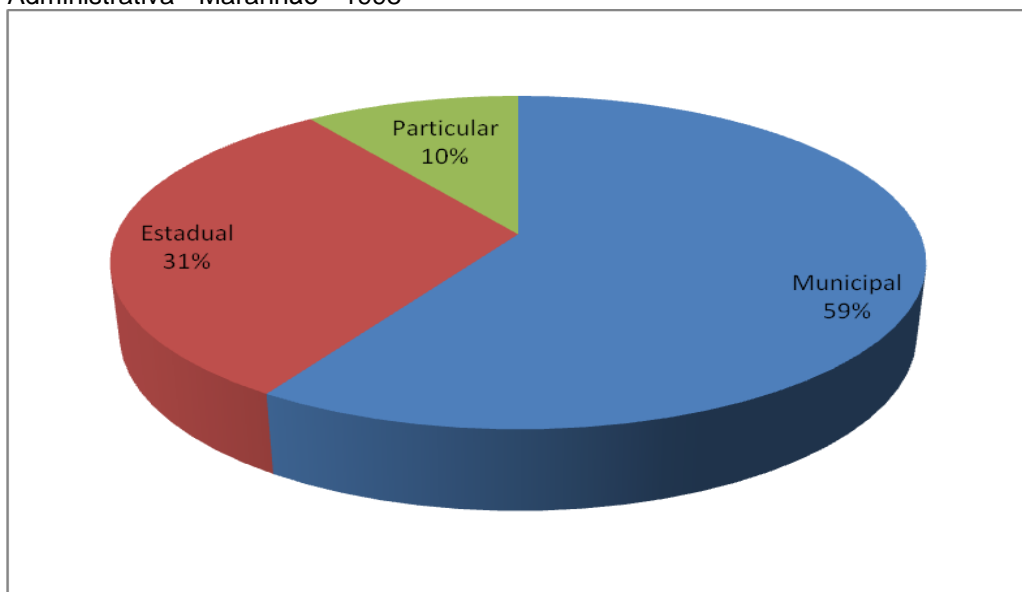
Gráfico 5 - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série - Distribuição Percentual do Número de Docentes por Grau de Formação - Maranhão - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os dados apresentados nos gráficos 4 e 5, que representam a distribuição em percentual do número de docentes por grau de formação no ensino fundamental, indicam que no caso de 1ª a 4ª séries, 30% dos professores não possuíam sequer o 2º grau completo. No caso do seguimento de 5ª a 8ª séries, 80% do seu quadro eram constituídos por professores com formação de 2º grau completo e com o agravante que nem todos possuíam formação pedagógica.

Gráfico 6 - Ensino Fundamental - Distribuição Percentual da Matrícula por Dependência Administrativa - Maranhão - 1998

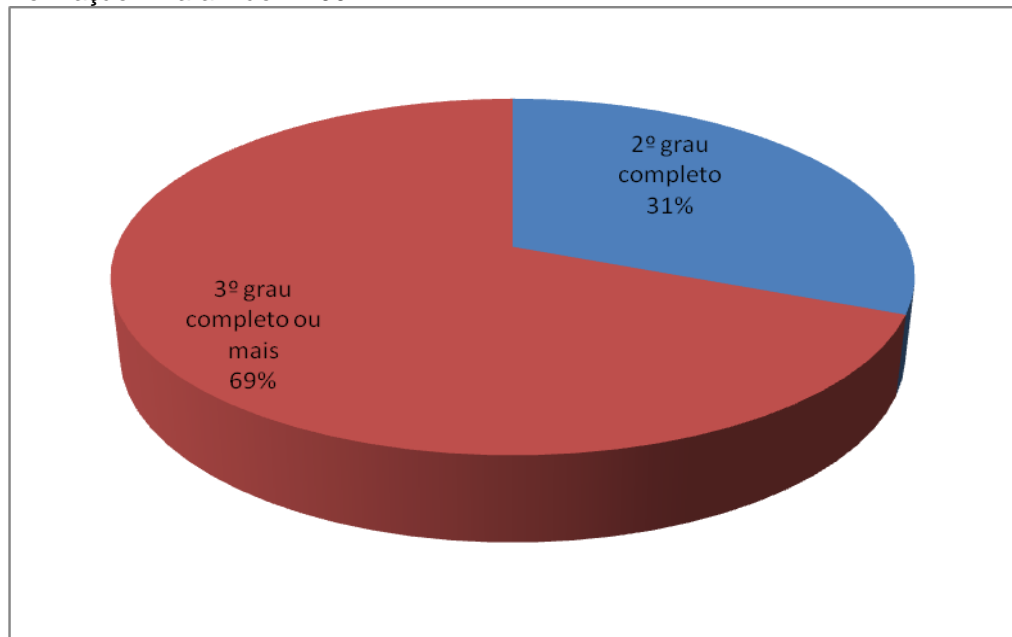


Fonte: MEC/INEP/SEEC



No tocante à distribuição da matrícula por dependência administrativa, os dados demonstram que o ensino fundamental tem sua maior concentração na rede municipal de ensino, com o percentual de 59%. Já o sistema estadual, tem 31% dos alunos que frequentam o ensino fundamental, o que representa um significativo número de alunos atendidos na rede estadual em função da municipalização não ter se concretizado em todos os municípios.

Gráfico 7 - Ensino Médio - Distribuição Percentual do Número de Docentes por Grau de Formação - Maranhão – 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

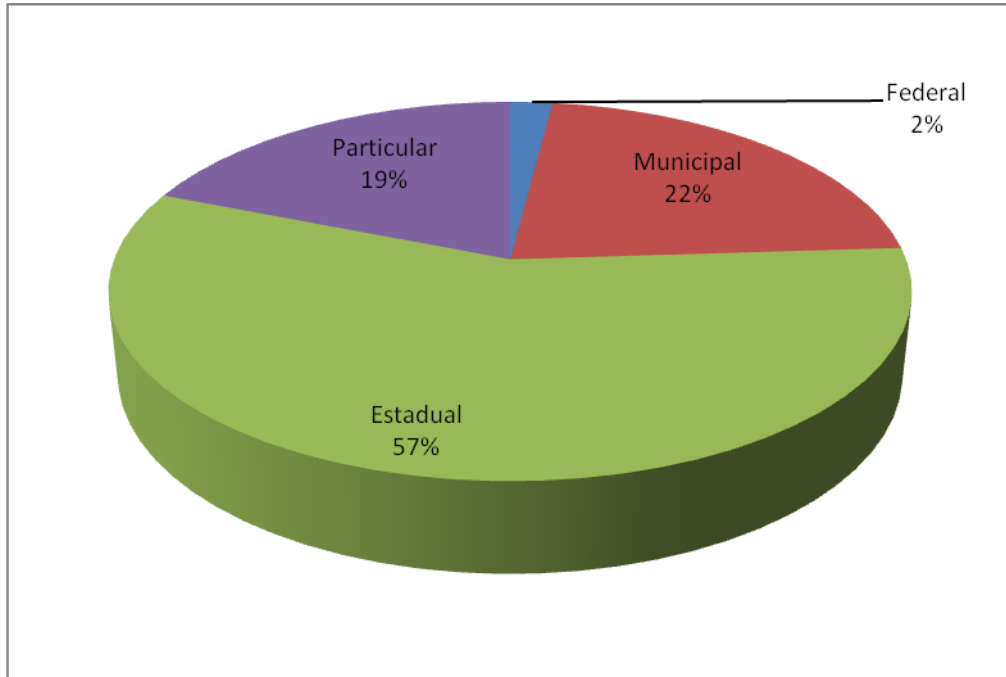
Ainda em relação ao ensino médio, o Estado apresenta um percentual de 31% dos docentes com formação de 2º Grau completo atuando nesse nível de ensino. Este dado é justificado no teor do documento como, “A herdada dívida social para com a população maranhense” (MARANHÃO, 1999, p. 21), evocando a necessidade de repensar as estratégias até então adotadas e a concentração de esforços com base em prioridades definidas a partir desse contexto real.

Com relação à formação docente para atuação no ensino médio, afirma Raposo (2004), que:

[...] há uma tendência de o problema se acentuar, em virtude da universalização do Ensino Fundamental e do aumento da produtividade das escolas públicas, caso não seja também planejada, de imediato a qualificação docente para o atendimento dessa futura demanda, principalmente no campo das Ciências da Natureza. Atualmente, há um número expressivo de professores que, embora licenciados, atuam nesse campo sem a correspondente qualificação. (RAPOSO, 2004, p.19).

Os docentes, com formação de 3º grau completo ou mais, representam 69%, um percentual baixo, portanto, com um agravante a mais que nem sempre esses profissionais atuam em conformidade com suas habilitações.

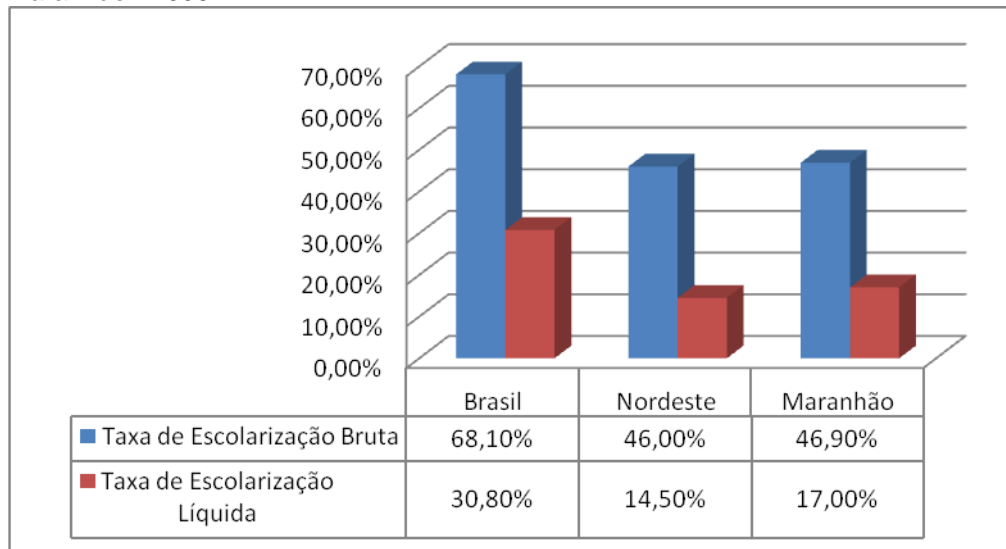
Gráfico 8 - Ensino Médio - Distribuição Percentual da Matrícula por Dependência Administrativa - Maranhão - 1998



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Quanto à distribuição da matrícula do ensino médio, a maior concentração encontra-se na rede estadual com o total de 57% e, em segundo lugar, na rede municipal com 22% o que significa que o Estado precisaria ampliar o atendimento para esse nível de ensino, conforme os dados apresentados no Gráfico 8. Considerando que o Estado não ofertava matrícula para os alunos do ensino médio em mais da metade dos municípios maranhenses (217), essa cobertura era realizada, em muitos casos, pelo próprio município, daí o percentual de atendimento ser bastante elevado na rede municipal.

Gráfico 9 - Ensino Médio - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil, Nordeste e Maranhão - 1998



Fonte: MEC/INEP/SEEC

O outro dado sobre o ensino médio apresentado no documento, para compor o quadro de análise do contexto educacional maranhense, diz respeito à taxa de escolarização bruta e líquida. Estes dados indicam que o Estado atende somente 17% da população de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos.

Para essa questão o documento expressa que:

No encaminhamento das soluções para o Ensino Médio, inclui-se o repensar em termos de sua urgente expansão e ainda o repensar das questões relacionadas com a formação geral e a preparação para o trabalho, implicadas nesse nível de ensino, já em processo na Gerência de Desenvolvimento Humano. (MARANHÃO, 1999, p. 33).

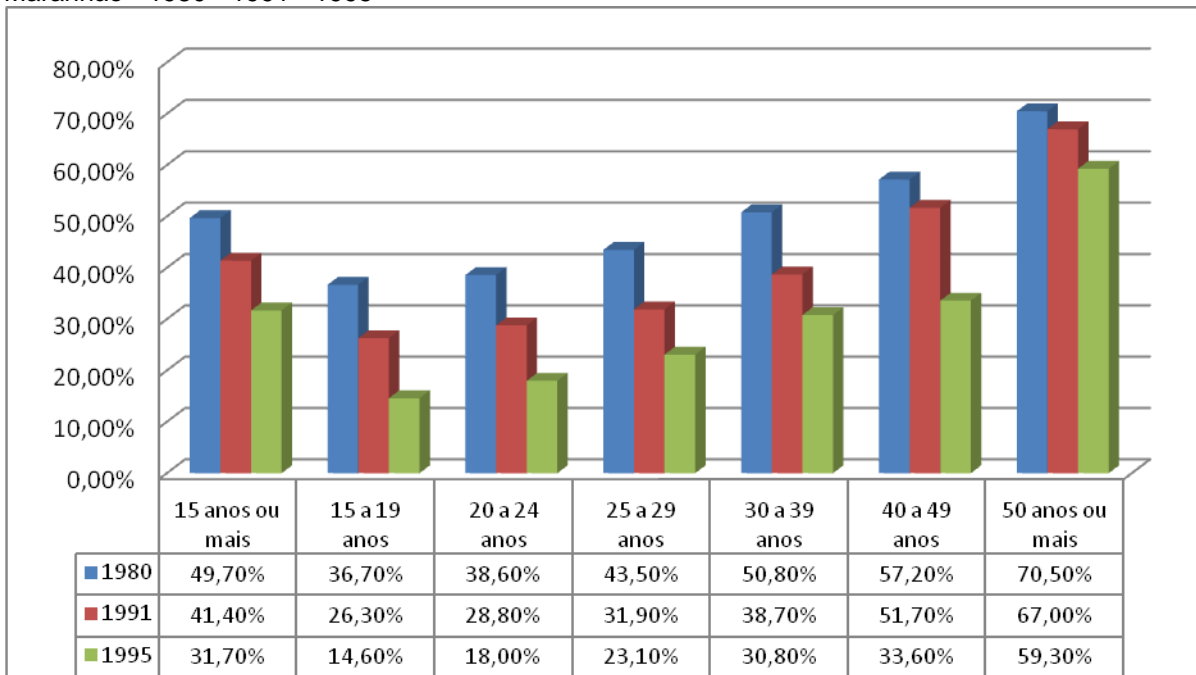
A citação acima anuncia que a concretização dos encaminhamentos para o enfrentamento dos problemas referentes ao ensino médio já teve seu ponto de partida, entretanto, quando o documento faz alusão às iniciativas adotadas pelo sistema educacional maranhense, quer de forma isolada ou associada às emanadas do Ministério da Educação, não é possível identificar uma ação cujo foco seja, especificamente, para o ensino médio, uma vez que as iniciativas pontuadas são:

Aceleração de Estudos; Avanço Escolar; Biblioteca Escolar; Caixa Escolar; Colegiados Escolares; Central de Vagas; Farol da Educação; Gestão Escolar; Merenda Escolar; Gestão da Qualidade Total; Plano de Ação Integrada – Estado/Municípios; Pró-ciência; Programa do Livro Didático; Programa Nacional de Atenção Integral à Criança; Programa Escola Nova; Repasses Escolares; Revitalização do Magistério; SOS Legalização de Escolas; Novas Tecnologias e Vídeo Escola. (MARANHÃO, 1999, p. 16 - 17).

No entanto, em 2000, o Estado do Maranhão implantou o Programa de Educação a Distância “Viva Educação” e que, embora fosse para corrigir o fluxo de distorção idade/série, dobrou o número de matrícula do ensino médio, mesmo que tenha sido muito questionado em relação a qualidade (RAPOSO, 2004).

O Programa foi resultado de um o convênio no valor de R\$ 102 milhões, assinado entre o Governo do Estado e a Fundação Roberto Marinho/Rede Globo, que ofertava o ensino médio em forma de supletivo, com duração de 15 meses adotando a tecnologia do Telecurso 2000 e que utilizou no Estado 3.750 telessalas, substituindo professores habilitados por um professor por telessala denominado de orientador de aprendizagem (COSTA, 2008).

Gráfico 10 - Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 anos ou mais por Grupos de Idade Maranhão - 1980 - 1991 - 1995



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Em relação ao analfabetismo, o diagnóstico considerou os dados relativos aos anos de 1980, 1991 e 1995, conforme especificado no gráfico acima. Considerando a faixa etária de 15 ou mais anos, o Estado do Maranhão apresentava um percentual elevado, chegando a ter no ano de 1980, uma taxa de 49,70% da população analfabeta e se comparado aos dados de 1995, que apresentou um percentual de 31,70%, a redução da taxa de analfabetismo nesses 15 anos foi muito pequena, o que equivale a uma redução na média de 1,2% ao ano.

No que se refere à expansão da rede estadual no ensino médio, segundo Raposo (2004, p. 11), “[...] a previsão da política educacional do Estado é promover um incremento de mais 99.000 novas matrículas no período de 2004 a 2006”. Previsão esta que, conforme os dados apresentados no período, não se concretizou, considerando que o incremento foi de 69.435<sup>6</sup> novas matrículas, correspondendo a 69,7% do previsto.

A análise da conjuntura educacional maranhense exposta no documento afirma que as explicações para os problemas vivenciados pela educação não podem limitar-se ao âmbito do sistema sem considerar o contexto social mais amplo do qual fazem parte. Nesse sentido, afirma que:

O modelo de globalização econômica e social, que se delineia e tenta consolidar-se, já torna visível um inerente processo de exclusão social das camadas populares [...]. Sem que sejam necessários maiores esforços, pode-se comprovar, através da simples observação, a predominância da origem socioeconômica das crianças, vítimas do fracasso escolar. (MARANHÃO, 1999, p. 22).

Assim, com o entendimento que os problemas educacionais são reflexos da própria estrutura organizacional da sociedade e que, portanto, os sistemas educacionais apresentam limites e possibilidades no trato desses problemas, anuncia que com “determinação para neutralizar as condições adversas [é possível] obter êxito em propostas que visem reverter a realidade” (MARANHÃO, 1999, p. 23). É com essa afirmativa que as propostas contidas no documento, ora em análise, se inserem.

Ainda na seção dos referencias analíticos, o documento expressa que:

As análises da realidade educacional, em conjunto com as análises das iniciativas para revertê-la, até então tomadas em termos de política para este setor, tanto no âmbito federal, quanto estadual, denunciam que determinadas iniciativas não têm se destinado diretamente à regularidade das ações pedagógicas da escola, ou seja, da sala de aula regular. Pela forma como se inserem nas escolas, mantêm-se como um apêndice, não raramente, até com pessoal específico e, em muitos casos, até com espaços físicos delimitados. (MARANHÃO, 1999, p. 25).

Dessa forma, o documento admite que a falta de uma devida assistência técnica que realize um efetivo acompanhamento às ações empreendidas nas escolas, aliada a situação acima exposta tornam as ações frágeis, inclusive mantendo-as à margem do desenvolvimento curricular. Registra, ainda, que um expressivo número de escolas não (re) elaboraram seus programas a partir dos

---

<sup>6</sup> Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC-INEP/MEC

parâmetros curriculares e que “a prática do planejamento evadiu-se da escola, para não dizer que, em muitas delas, nunca existiu” (MARANHÃO, 1999, p. 25).

Nesse contexto, indica que a assistência técnica requerida é aquela cujo foco de atenção seja o desenvolvimento curricular da escola e os programas dele decorrentes, assim como as formas de avaliação, uma vez que:

Atualmente, além de não se direcioná-las, precipuamente, à implantação curricular, a parca assistência técnica dirigida às escolas lá chega de forma fragmentada e desarticulada. Fato que ocorre no pleno contexto de defesa da profissionalização polivalente. Normalmente, cada técnico que se desloca para prestar assistência técnica às escolas trata, exclusivamente, do específico que lhe compete no contexto das inúmeras atividades anteriormente explicitadas, fragilizando-se, como foi dito, a própria assistência técnica. (MARANHÃO, 1999, p. 26).

Com essas afirmações, o documento aponta ser o currículo escolar o ponto central para onde todas as ações devem convergir. Este, por sua vez, deve ser organizado levando em consideração as diretrizes educacionais em nível nacional dispostas nos diplomas legais – LDB nº 9.394/96, DCNEM – e as orientações apresentadas nos PCNEM.

Em relação ao PCNEM, vale ressaltar que mesmo não se apresentando como obrigatório, eles traduzem implicitamente tal característica, uma vez que tanto as avaliações quanto a aquisição de livros didáticos pelo Governo Federal tem como referência os conteúdos nele dispostos, sem, contudo negar a existência de uma certa autonomia para as instituições escolares e para os professores selecionarem os conteúdos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Concluindo os referenciais analíticos, o documento anunciou as duas diretrizes centrais para a Política Educacional do Estado do Maranhão que são: fortalecimento da ação pedagógica e a promoção da equidade. Como estratégias principais, propôs: a retomada do planejamento; a assistência técnica regular; a educação a distância e o uso intensivo de tecnologias; a capacitação docente/formação continuada; o reordenamento funcional da Gerência Adjunta para Educação e o estabelecimento de parcerias como os municípios para implementação de ações que visem à integração das redes de ensino (MARANHÃO, 1999).

Nesse contexto, como justificamos anteriormente, o nosso estudo se volta para o fortalecimento da ação pedagógica que é uma das diretrizes centrais da

Política Educacional para o Estado do Maranhão, no sentido de perceber o seu alcance por meio das estratégias anunciadas pela SEDUC/MA.

Para fortalecer a ação pedagógica o documento afirma que é necessário rever e refletir sobre as prioridades da escola, no sentido de construir de forma coletiva projetos pedagógicos, os quais devem contemplar claramente seus objetivos, definições curriculares, programas e a sistemática de avaliação, expressando dessa forma o “compromisso com o cumprimento da função social da escola, que é propiciar aprendizagem” (MARANHÃO, 1999, p. 38).

Acrescenta, ainda, que “se a produção do fracasso escolar tem como loco fundamental a sala de aula, é lá que deve ser efetivada a reversão de resultados a serem alcançados” (MARANHÃO, 1999, p. 38).

Assim, coloca como uma prioridade a ser assumida pela escola o planejamento integrado para elaboração de programas interdisciplinares e que promova o acompanhamento às ações desenvolvidas no seu interior, ou seja, uma gestão escolar que tenha como foco principal a promoção da aprendizagem, por meio dos conteúdos curriculares. Reafirma que a ação pedagógica deve “assumir o seu inerente lugar de destaque em todas as propostas e para este lugar devem convergir, de forma clara e explícita todos os demais insumos que na escola chegarem” (MARANHÃO, 1999, p. 39).

Nesse contexto, o referido documento aponta que é fundamental a indicação de propostas curriculares que atendam os diferentes níveis e modalidades de ensino, as quais, levando em consideração os indicadores educacionais expostos nos referenciais analíticos, devem optar pelo reforço à aprendizagem da Língua Portuguesa como primordial para a aprendizagem nas demais áreas do conhecimento. Esclarece que tais propostas devem, em seu processo de elaboração, observar as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais formulados pelo Ministério da Educação.

Para que se fortaleça a ação pedagógica no espaço escolar, afirma o documento que, aliada à efetivação de propostas curriculares é necessário reorientar a avaliação da aprendizagem tanto em seus objetivos quanto em seus instrumentos de registro. Expõe que a avaliação adotada pela escola não tem contribuído para a viabilização da progressão do processo ensino-aprendizagem; muito pelo contrario, tem contribuído sim para legitimar a exclusão dos alunos.

Nesse contexto, anuncia que a realização dessa sistemática de avaliação não representa uma restrição ao âmbito do aluno, afirmando que:

Os resultados das avaliações da aprendizagem fornecerão os principais indicadores para a avaliação da ação docente em cada sala de aula e, sucessivamente, para a avaliação da própria escola, da gestão municipal de educação, de cada Subcoordenação Regional e da própria política educacional implementada pela Gerência de Desenvolvimento Humano”. (MARANHÃO, 1999, p. 41).

Dessa forma, considera que a partir da avaliação da aprendizagem as outras instâncias do processo educativo sejam também avaliadas – escola, administração intermediária e central – num permanente processo de retroalimentação. Para tanto, o documento expressa que é indispensável a integração de ações por meio de assistência técnico-pedagógica visando a uma conjunção de esforços para fazer frente aos problemas do sistema estadual de ensino.

No âmbito dessa diretriz, a GDH propõe as seguintes estratégias consideradas fundamentais para que a ação pedagógica se fortaleça e tenha como reflexo a melhoria da aprendizagem dos alunos: a retomada do planejamento; a assistência técnico-pedagógica / capacitação docente / formação continuada; a educação a distancia e o uso intensivo de tecnologias e o reordenamento funcional da Gerência Adjunta para a Educação – SAE.

Quanto à promoção da equidade que constitui a segunda diretriz fundamental da Política Educacional do Estado do Maranhão proposta no documento, o texto indica como mola mestra o estabelecimento do regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios o qual será implementado por meio do planejamento integrado realinhando, em cada município, as redes de ensino público, “tendo em vista assegurar o acesso de todos à educação formal e dotar as escolas, indistintamente, das condições exigidas para a garantia do desenvolvimento da aprendizagem e conclusão das etapas do Ensino Básico” (MARANHÃO, 1999, p. 45). Entretanto, esta diretriz não se constituirá em elemento de análise para a presente pesquisa.



### 3.2 Caracterizando as estratégias

A primeira estratégia proposta para a implementação da política educacional no Estado é a retomada do planejamento com a perspectiva de intervir na realidade visando otimizar recursos humanos e financeiros, constituindo-se num instrumento capaz de viabilizar o alcance dos objetivos que propõe a GDH para a educação. Anuncia, ainda, o mesmo documento que esta estratégia deve:

[...] direcionar-se num sentido catalizador de criatividade e de iniciativas capazes de propiciar à escola pública o exercício de sua função social [...]. Embora admitindo-se as dificuldades e limites e utilização do planejamento como instrumento prioritário para a elaboração e implementação de políticas setoriais em contextos adversos, diante da agudez dos problemas educacionais maranhenses e da enorme diversidade de suas demandas, ele se apresenta como o único fator capaz de viabilizar o estabelecimento de diretrizes de uma política educacional e de congregar todas as possíveis ações necessárias ao alcance de seus objetivos. (MARANHÃO, 1999, p. 45-46).

Considera que o planejamento aplicado em todos os níveis da gestão educacional pode potencializar o fazer pedagógico que é desenvolvido no espaço escolar por meio da implementação de currículos definidos em propostas curriculares e das respectivas sistemáticas de avaliação. Com esse entendimento, propõe que o planejamento, como atribuição primordial de uma instância superior da Gerência Adjunta de Ensino – SAE, deve dispor de equipes multidisciplinares, visando garantir certa unidade de ações e que, por meio de um sistema de acompanhamento e controle, realize o monitoramento, assegurado os resultados esperados.

Com relação a essa centralidade, o documento afirma ainda que ter um setor específico cuja prioridade seja o planejamento não significa retirar dos demais setores a responsabilidade de planejar a implementação de ações no âmbito de sua competência, mas que essas ações deverão alinhar-se às diretrizes emanadas das instâncias superiores, as quais serão elaboradas com subsídios fornecidos pelo processo de implementação.

A segunda estratégia que é a assistência técnico-pedagógica/capacitação docente/formação continuada, o documento expõe inicialmente que por assistência técnica compreende a conjugação de esforços que viabilize o exercício da função social da escola que, por sua vez, significa a socialização do saber universal por meio da implantação de currículos. A assistência técnica tem por finalidade

assessorar as Gerências Regionais, os órgãos municipais de educação e as escolas na realização de propostas curriculares.

Nesse sentido, afirma que a assistência técnica tem por funções assessorar o sistema, identificar estrangulamentos, buscar soluções conjuntas e liderar um processo de revitalização da educação pública e, considerando que, como constatado nos referenciais analíticos, o sistema educacional maranhense apresenta uma série de distorções, a assistência técnica será presencial de forma intensiva avançando para uma regularidade de acordo com a necessidade do contexto.

Quanto à capacitação/formação continuada, o documento anuncia que esta acontecerá por meio da assistência técnica presencial combinada com a assistência técnica a distância e terá como foco o contexto escolar. Desse modo, afirma que:

Associando-se a assistência técnica presencial a formas de assistência técnica a distância com o uso da tecnologia, desenvolver-se-á a formação continuada dos professores e técnicos. Essa modalidade de formação terá o mérito de se envolver no processo de análises do cotidiano da própria escola, na busca da solução de problemas, enfim, na construção de um comprometimento maior com a aprendizagem de cada criança. (MARANHÃO, 1999, p. 48).

Nesse sentido, visa colocar o corpo técnico e docente de cada escola num processo de reflexão coletiva dos problemas por eles enfrentados, tendo a efetivação curricular como eixo central das preocupações e a proposição de ações convergindo para a ação pedagógica da sala de aula. Enfatiza que a assistência técnica deve ter como característica fundamental a integração entre os diferentes setores da Gerência Adjunta para a Educação – GAE, no sentido de que as ações por ela desenvolvidas atinjam os resultados pretendidos.

Apona o documento que a assistência técnica deve pautar-se nos seguintes princípios:

A democratização da escola deve ter como função a socialização do ‘saber universal’ que contribui para a democratização da sociedade; a função social clássica da escola garantir o acesso ao saber sistematizado, a cultura letrada que é um dos instrumentos básicos para o exercício da cidadania; a função social da escola deve garantir a aprendizagem e, em consequência, a promoção educacional; o sucesso escolar expressa o cumprimento da função social da escola, na perspectiva da construção das sociedades democráticas”. (MARANHÃO, 1999, p. 49-50).

O documento aponta, ainda, que “o estabelecido como fundamental da Política Educacional do Maranhão é a implementação de uma proposta curricular e a

aprendizagem dela decorrente” (MARANHÃO, 1999, p. 48), tendo a assistência técnica como elemento articulador entre a GAE e as outras instâncias dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as ações a serem desenvolvidas no ato da assistência técnica devem considerar, conforme o documento: a importância do conhecimento da legislação do ensino, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das propostas curriculares emanadas pelo Estado; o planejamento como instrumento estratégico para a implementação curricular; a importância do domínio consistente da leitura e da escrita como indispensáveis ao exercício da cidadania, assim como o domínio das demais áreas do conhecimento; a utilização de metodologias diversificadas; o uso das tecnologias tradicionais, bem como das novas tecnologias; a importância da expectativa do professor em relação à capacidade de aprendizagem do aluno; controle rigoroso da frequência e dos registros escolares; a avaliação como importante instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno; e a importância das relações interpessoais na escola para consolidação de hábitos salutarres à convivência social.

A terceira estratégia elencada para a implementação da política educacional em nosso Estado é a educação a distância e o uso intensivo de tecnologias, que, segundo descrito no documento, as decisões no que se refere à expansão do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, assim como da capacitação e da formação continuada dos docentes e técnicos devem adotar a alternativa da educação a distância mediada por materiais e meios de comunicação. Nesse sentido, afirma que o Estado deve considerar as experiências já desenvolvidas por meio da educação à distância e “através de parcerias com órgãos da sociedade civil” (MARANHÃO, 1999, p. 55).

Justifica a utilização dessa estratégia, anunciando que não há, na contemporaneidade, política educacional que possa dispensar o uso de tecnologias educacionais e instrumentos tecnológicos para fazer frente aos desafios da expansão do atendimento e da formação continuada.

Como quarta e última estratégia elencada de modo a fortalecer a ação pedagógica, o Estado indica o reordenamento funcional da Gerência Adjunta para Educação - GAE, considerando que, com a Reforma e a Reorganização Administrativa instituída pela Lei nº 7.356/98 e as competências da Gerência de Desenvolvimento Humano, há a exigência de um reordenamento interno de modo a

possibilitar as efetivas condições de cumprimento das funções no âmbito da educação, assim como facilitar a integração da GAE com as Gerências Regionais e a instituição de parcerias com prefeituras municipais e organizações não governamentais.

Em relação a essas parcerias, afirma que tem como objetivo:

[...] compartilhar as responsabilidades pela reversão da realidade educacional do Maranhão. A descentralização integrada de ações, possibilitando uma interlocução direta entre os referidos órgãos, propiciará a difusão das diretrizes políticas da educação do Estado, assim como os seus mecanismos de coordenação, acompanhamento e controle. A descentralização integrada em referência [...] consistirá na adoção de propostas curriculares para a Educação Básica no Estado do Maranhão, como marco referencial para onde, através do planejamento, todas as ações e respectivas estratégias de implementação deverão convergir. (MARANHÃO, 1999, p. 56).

Nessa nova formatação, a Gerência Adjunta para Educação – GAE que é a área da Gerência de Desenvolvimento Humano – GDH responsável pela atividade fim da educação passa a ter somente duas instâncias, sendo uma de formulação de políticas e a outra de implementação das mesmas.

À primeira instância, além da formulação de políticas, competirá também a coordenação geral e o planejamento no âmbito do ensino básico e das modalidades, bem como a elaboração das estratégias a serem utilizadas quando da implementação das referidas políticas. Essa instância será constituída por equipes específicas com um número reduzido de profissionais:

[...] tendo em vista prever-se apenas um núcleo apto ao encaminhamento do atendimento a demandas especializadas que deverá, quando necessário, ser buscado junto às universidades, promovendo-se assim, a construção de parcerias entre essas instituições e o Estado, na implementação de políticas públicas. [...] interligar-se-á à instância de implementação de políticas educacionais que contará com dezoito Subcoordenações. (MARANHÃO, 1999, p. 57).

Afirma o documento que para o cumprimento das atribuições previstas para a instância de formulação de políticas, é necessário um conjunto de competências de modo a atender as especificidades das demandas e, para tanto, deve buscar um processo permanente de reflexão no sentido de consubstanciar os insumos que são encaminhados às Subcoordenações.

As Subcoordenações compõem a instância responsável pela efetivação da política em um total de dezoito unidades correspondendo ao número de Gerências Regionais em que foi dividido o Estado no seu processo de

descentralização. Cada Subcoordenação contou com uma coordenação própria cuja equipe foi dimensionada a partir dos seguintes parâmetros: população atendida; extensão territorial e níveis de demandas de suas áreas de atendimento.

Apesar de contar com coordenações próprias, afirma o documento que as Subcoordenações devem ter uma atuação unificada entre as várias equipes que as constituem no que concerne à determinação de garantir a realização, de forma planejada, das propostas curriculares para todos os níveis de ensino e de assegurar a aprendizagem dela decorrente.

Em relação à divisão de responsabilidades entre a formulação das políticas e sua implementação, o documento chama a atenção que:

Para que não se caracterize uma dicotomia entre as duas instâncias, será estabelecida uma dinâmica relação entre ambas, no sentido de que um fluxo permanente de dados e informações as retroalimentem, de maneira a permitir que o setor de planejamento não tenha necessidade de um excessivo envolvimento direto com as demandas do cotidiano dos processos de implementação de ações, as quais possam distanciá-lo de suas principais competências. (MARANHÃO, 1999, p. 58).

Desse modo, a crença era que esse reordenamento proporcionaria uma nova forma de agir, cujo objetivo seria a construção de uma unidade nas ações do Estado para a educação que, com isso, eliminasse o desperdício, otimizasse recursos, agilizasse processos e, por fim, garantisse a eficácia e a eficiência do sistema.

#### **4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO:** as interfaces da mediação no fortalecimento da ação pedagógica

Este capítulo tem a finalidade de analisar as ações e os mecanismos que foram utilizados pela SEDUC/MA como mediações para implementar a reforma do ensino médio, tendo como referência o fortalecimento da ação pedagógica que se constituiu em uma diretriz da Política Educacional do Estado do Maranhão. Esta análise se propõe a identificar, nessas ações e mecanismos, as concepções presentes, as estratégias adotadas e os resultados verificados tendo como indicadores os dados relativos ao número de matrícula, e as taxas de desempenho escolar no período compreendido entre 1999 a 2006, expressos em taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série.

Nessa perspectiva, a política pensada para a educação no Estado do Maranhão estabeleceu, fundamentalmente, quatro estratégias, caracterizadas no item anterior, cuja realização visava assegurar o cumprimento da função social da escola e a conseqüente promoção da aprendizagem. Das quatro estratégias indicadas, quais sejam: a retomada do planejamento; a assistência técnico-pedagógica/capacitação docente/formação continuada; a educação a distância e o uso intensivo de tecnologias; e o reordenamento funcional da Gerência Adjunta de Ensino, para o ensino médio, o foco de concentração das ações e dos mecanismos que a SEDUC/MA utilizou para implementar a reforma dessa etapa de ensino foi a assistência técnico-pedagógica/capacitação docente/formação continuada, apesar da interrelação entre as mesmas, em função das finalidades as quais se propõem.

Nesse sentido, e de acordo com o proposto nas Diretrizes e Estratégias para Política Educacional no Estado, que, por sua vez, seguiu as determinações da política nacional, a então Gerência de Desenvolvimento Humano - GDH, adotou para a efetivação da reforma do ensino médio os seguintes encaminhamentos como mecanismos e ações, que neste estudo correspondem às mediações estabelecidas para efetivação da política: Elaboração do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão (2003); elaboração das Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem (2003); elaboração do Plano de Formação para Professores a Rede Estadual de Ensino (2003;2004), os quais serão analisados nas próximas subseções.

#### **4.1 O referencial curricular do ensino médio do Estado do Maranhão**

O Estado do Maranhão estabeleceu o fortalecimento da ação pedagógica como uma diretriz principal de sua Política Educacional e como um das estratégias a assistência técnico-pedagógica com a competência de “difundir e analisar, coletivamente, as propostas curriculares das diversas etapas e modalidades de ensino [...] junto às escolas” (MARANHÃO, 1999, p. 48).

Nesse sentido, considerando que o ensino médio não dispunha de uma proposta curricular, o que comprometia a efetivação dessa diretriz, a GDH publica, em 2003, o documento intitulado de “Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão” o qual apresenta como objetivo, orientar as escolas tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos no sentido de construir coletivamente um projeto que promova a formação integral dos educandos na perspectiva do exercício da cidadania (MARANHÃO, 2003a).

O documento foi estruturado em duas grandes partes, sendo uma referente às Concepções Fundamentais do Ensino Médio e outra, concentrando as especificidades dos componentes curriculares, agrupados nas três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No primeiro item, que descreve as “Concepções Fundamentais do Ensino Médio”, o Referencial revela os “Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos do Ensino Médio” a serem observados por toda a equipe escolar na condução do processo ensino-aprendizagem em cada unidade de ensino. Inicia como uma referência às mudanças de ordem científica tecnológica vivenciadas pela sociedade em nível mundial, com reflexo direto no campo econômico e social, afirmando que essa nova configuração provoca modificações no âmbito das profissões, requerendo “[...] um profissional dotado de competências e habilidades, apto para resolver diversas situações exigidas pelo momento social, científico-tecnológico [...]” (MARANHÃO, 1999, p. 19).

Consideramos que tal afirmação indica que a política educacional para o ensino médio proposta para os maranhenses, coerente com a política nacional, concentra na educação o peso de alavancar o desenvolvimento econômico e social

e na escola, como instância capaz de integrar os indivíduos à lógica do mercado, por meio da formação de competências para a empregabilidade.

Nessa perspectiva, Ramos (2004) chama a atenção para o problema da falta de empregos em função do novo padrão de sociabilidade capitalista que protagonizou a desregulamentação da economia e a flexibilização das relações de trabalho e dos direitos sociais,

[...] a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a 'vida' [...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação alguma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo -, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual. (RAMOS, 2004, p. 39).

Reafirmando a necessidade de a educação, por meio da escola, desenvolver um trabalho pedagógico, no sentido de formar um “novo homem”, o referido documento acrescenta que:

[...] as mudanças ocorridas no mundo da produção apontam para uma nova forma de relação entre o saber e a técnica, na qual as formas de fazer passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, **capacidades cognitivas superiores e capacidades de intervenção crítica e criativa** perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar, que caracteriza o fazer na contemporaneidade. (MARANHÃO, 2003a, p. 18, grifo nosso).

As capacidades exigidas desse novo homem são indicativas como condição primeira para a participação e integração ao novo momento de reestruturação produtiva, demandando a mobilização de seus atributos pessoais como saberes e atitudes traduzidas no “[...] aumento da sua disponibilidade para assumir mutações, ritmos variados e formas flexíveis de trabalho” (MACHADO, 2007, p. 5). Em síntese, é exigido um novo aprendizado que os torne capazes de responder às incertezas, adequar-se as formas de trabalho em constante transformação, ser competitivo em relação a sua força de trabalho e atender as demandas do mercado contribuindo para o sucesso dos organismos aos quais pertencem.

Nesse contexto, o Referencial busca o alinhamento com o movimento de liberalização da economia e reconhece a influência do fenômeno da globalização como inevitável nos dias atuais e com uma profunda interferência no contexto local,



o que demanda da educação, meios que assegurem a construção de um projeto educativo capaz de articular as finalidades entre educação para a cidadania e para o trabalho. Afirma, ainda que,

[...] a formação humana, para a vida social e produtiva, não mais repousa sobre a aquisição de modos de pensar e fazer bem definidos de acordo com a função a ser ocupada, mas passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletiva. (MARANHÃO, 2003a, p. 18).

Nesse contexto, indica que as escolas, ao construírem suas propostas pedagógicas, observem os quatro pilares do conhecimento ou as quatro formas de aprendizagens fundamentais, recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI à UNESCO, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

De acordo com o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” a educação deve:

[...] transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (UNESCO, 1998b, p. 84).

Nessa perspectiva, propõe que a educação deve se organizar tendo por base os quatro tipos de aprendizagem: o aprender a conhecer, compreendido como a aquisição dos saberes codificados e o domínio dos instrumentos do conhecimento; o aprender a fazer, entendido como o conhecimento aprendido colocado na prática relacionada diretamente com a formação profissional e com a noção de competência; o aprender a conviver, entendido, por sua vez, como o desenvolvimento da capacidade de convivência com as diferenças de toda ordem; e, o aprender a ser, que significa desenvolver sua personalidade para um agir autônomo e responsável (UNESCO, 1998b).

O Referencial explicita que “a sociedade tecnológica e o novo ambiente produtivo exigem uma formação que inclui autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de solucionar problemas” (MARANHÃO, 2003a, p.19). Para tanto, exige uma mudança no desenho curricular, o qual deve ser sustentado em princípios estéticos, políticos e éticos inspiradores da LDB e demais instrumentos legais que

normatizam a política educacional brasileira, que são: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade. Ressalte-se que o tecnológico, aqui deve ser entendido como a síntese entre ciência e trabalho.

Assinala que o currículo deve ser estruturado com base nos princípios pedagógicos da: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização, por entender que tais princípios propiciam a formação de competências no aluno tornando-o capaz de: ter autonomia intelectual e pensamento crítico; ter flexibilidade para adaptar-se às novas formas de ocupação; compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social; compreender os significados e ser capaz de continuar aprendendo; preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania e, ainda, relacionar a teoria com a prática (MARANHÃO, 2003a).

Nesse sentido, as orientações propostas para as escolas quando à organização e efetivação de ações administrativas e pedagógicas estão em acordo com as determinações estabelecidas pela legislação nacional e, conseqüentemente, alinhadas a um projeto de desenvolvimento baseado na ideologia neoliberal que foi assumida pelo Brasil a partir da década de 1990. São as mesmas concepções propagadas nos PCNEM como orientação para a organização curricular: a interdisciplinaridade, a contextualização e o currículo baseado na noção de competências.

A concepção de interdisciplinaridade apresentada no documento está muito mais vinculada a uma concepção metodológica do que epistemológica, segundo Ramos (2011), o que restringe o entendimento de uma simples relação entre as disciplinas desenvolvidas por meio de atividades, projetos e pesquisas, o que supõe um eixo integrador fragilizando a ação interdisciplinar. A contextualização expressa o sentido de adequação ao contexto o que converge para a perspectiva da reestruturação produtiva capitalista e não para a transformação dessa realidade.

Para Machado (2007, p. 6), a materialização da competência “[...] se realizaria somente no interior da ação prática, no território do fazer, que só adquiriria significado na atividade real situada”. Com esse entendimento, a noção de competência restrita ao campo escolar, presente no documento, não contempla a lógica requerida no sentido da valorização do trabalho humano, visando à qualidade social no sentido da construção de uma sociedade focada no interesse coletivo e com distribuição social.

Para compreender o processo de apropriação do discurso curricular oficial e sua influência na produção do conhecimento escolar, tomamos como referência o conceito de recontextualização de Bernstein (1996), quando este considera que nas organizações internas do dispositivo pedagógico encontram-se os requisitos primordiais da produção, reprodução e transformação da cultura e que, por meio da recontextualização, constitui o discurso pedagógico específico: “O discurso pedagógico é a comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Nesse sentido, segundo o mesmo autor (1996, p. 259), “[...] trata-se de um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos”. Assim, a recontextualização institui-se pela passagem de um texto de um âmbito a outro, e que, nesse processo, ocorre uma descontextualização e ao mesmo tempo um reposicionamento e uma refocalização, no sentido de introduzir o discurso institucional a ser transmitido na escola em um discurso regulador.

Nesse sentido, reafirmamos que os princípios orientadores para a prática administrativa e pedagógica nas escolas, veiculados no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão, foram incorporados a partir do que descreve os PCNEM no que diz respeito à formação do sujeito “[...] para a inserção social no mundo produtivo globalizado” (LOPES, 2002, p. 389).

A concepção curricular baseada no princípio interdisciplinar e contextualizado, para Frigotto; Ciavatta (2004), tem se constituído em um ponto crítico, dentre os principais eixos da reforma, uma vez que:

Na prática, trabalha-se por projetos, e a aplicação de conceitos próprios do novo currículo – como interdisciplinaridade e competência – não estão claros para os professores. As explicações para esse fato tendem a responsabilizar os professores, que, por sua vez, não contam com condições de trabalho, salário, formação docente para atender às novas exigências. Além da carência de profissionais para o ensino médio, a situação se agrava com a flexibilização e a deteriorização dos contratos de trabalho, a ausência sistemática de professores e a inconsistência das políticas de formação docente. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 24).

O Referencial anuncia que, em atendimento à autonomia pedagógica estabelecida pelo princípio constitucional, a escola deve buscar superar a disciplinaridade que orienta a implementação do atual currículo, tendo em vista a complexidade do conhecimento, entendido como uma construção histórico-social e que se manifesta por intermédio do processo de interação homem-mundo. Por

aprendizagem, compreende “a construção e reconstrução do conhecimento, sendo um processo essencialmente sócio-histórico-cultural” (MARANHÃO, 2003a, p. 21).

Dessa forma, explicita a opção por um currículo integrado ou globalizado por entender que essa concepção possibilita integrar conhecimentos e experiências, facilitando uma compreensão da realidade de forma crítica e reflexiva, ressaltando “ao lado dos conteúdos culturais, o domínio dos processos necessários ao acesso aos conhecimentos e, simultaneamente, a compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam, ou seja, o aprender a aprender” (MARANHÃO, 2003a, p. 21).

Analisando a proposição de currículo integrado presente no Referencial e vinculando-o ao princípio do aprender a aprender, consideramos que ele é incoerente, se tomarmos como referência o pensamento de Santomé (1998), do qual compartilhamos, que considera currículo como um projeto educacional organizado e desenvolvido com base na cultura e nas experiências que são selecionadas como relevantes para que as novas gerações participem, visando socializá-las e capacitá-las para tornarem-se cidadãos solidários, responsáveis e democráticos. Nesse sentido, o mesmo autor afirma que:

[...] um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processos de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também deve necessariamente propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possam contribuir da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos. (SANTOMÉ, 1998, p. 130).

Assim, o currículo integrado compreende uma ação emancipadora no sentido de possibilitar o desenvolvimento da autonomia intelectual e da tomada de decisão com base em uma ação reflexiva e crítica da realidade na perspectiva de sua reconstrução. A esse respeito, assim se manifesta Araújo (2012):

[...] um projeto pedagógico integrador [...] implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico e com uma metodologia em que os ensinantes e aprendizes sejam sujeitos ativos do processo pedagógico. [...] A proposta, então, não é que o docente fale de tudo um pouco em sala de aula, mas que no domínio de conhecimentos a serem reconstruídos pelos sujeitos ele se comprometa a forjar a dinâmica de se entender os objetos de aprendizagem em uma totalidade e em seu movimento, observando-lhes as situações de uso social, suas estruturas e refazendo os caminhos que resultaram no conhecimento sobre o objeto de estudo. (ARAÚJO, 2012, p. 20).

Nessa mesma linha de raciocínio, afirma Ramos (2010, p. 114) que a integração curricular, esclarecida as finalidades da formação, deve possibilitar a compreensão da realidade em sua essência de modo que “[...] os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem”.

Esclarece, ainda, a mesma autora que a organização curricular deve pautar-se sob dois pressupostos filosóficos, sendo o primeiro a concepção do homem como um ser histórico-social, capaz de produzir conhecimento a partir de sua ação sobre a natureza e o segundo, que a “realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (RAMOS, 2010, p. 114).

No Referencial, a função social da escola, a partir das inovações científicas e tecnológicas deve ser repensada no seu papel de “fio condutor da história, no contexto da escolarização e da relação com o processo produtivo” (MARANHÃO, 2003a, p. 21). Dessa forma, fica evidente que o papel da escola é materializar um projeto de sociedade na perspectiva que se subordina à supremacia dos interesses competitivos do mercado e não de um espaço sociocultural que supere a pura transmissão de conteúdos, possibilitando a construção da subjetividade dos alunos tornando-os sujeitos de sua própria história.

Considera que nesse espaço - escola -, que tem como objetivo precípuo a formação do cidadão, todos os atores envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, gestores e técnicos, juntamente com a família e toda a sociedade devem assumir “a responsabilidade pela formação integral do aluno como sujeito de sua aprendizagem” (MARANHÃO, 2003a, p. 23). Nessa perspectiva, o aluno é visto como sujeito histórico, social e cultural,

[...] com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógica de comportamentos e atitudes que lhes são característicos [...] (cuja formação) é resultante de um processo educativo, que ocorre no interior das relações sociais, fruto de uma diversidade cultural que, por sua vez, é o resultado do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos. Nesse contexto, é que os alunos devem elaborar seus projetos individuais de vida em que a escola se inclui. (MARANHÃO, 2003a, p. 23)

Para Kuenzer (2009), a escola pública que atende o ensino médio se constituirá em um espaço verdadeiramente democrático à medida que seu projeto pedagógico proporcionar as mediações indispensáveis “para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender, e buscar suprir, ao

longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural” (KUENZER, 2009, p.43). Acrescenta que a escola de ensino médio, por meio do projeto político pedagógico, deverá ter a capacidade de proporcionar a devida articulação entre ciência, trabalho e cultura para cumprir com sua verdadeira função universalizadora.

Como parte do item que trata da concepção de currículo, o Referencial considera como um dos protagonistas principais na realização desse currículo, o professor, o qual, responsável pelo currículo-ensinado, deve exercer o papel de mediador com a função de promover a construção do conhecimento, no sentido de desenvolver no aluno habilidades e competências básicas requeridas ao exercício pleno da cidadania. Deve, também, ser um “pesquisador em sala de aula, observando os problemas e as necessidades dos alunos, com vistas a desenvolver uma consciência responsável pela realidade humana” (MARANHÃO, 2003a, p. 24).

Essa perspectiva revela o quanto de responsabilização pelo processo educativo dos alunos é colocado na ação do professor, “[...] a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização” (MAUÉS, 2009, p. 5), e que caminha na contramão de uma verdadeira valorização dos profissionais da educação, como forma de resgate do magistério como valor social.

Outro protagonista na efetivação curricular, segundo o Referencial, é a gestão escolar, cuja concepção indica a descentralização, a participação e a responsabilidade coletiva das decisões e dos resultados alcançados. Sugere como ação necessária o provimento do cargo de gestor por meio de seleção, combinado com processo de eleição, envolvendo toda a comunidade escolar. Como parte da equipe gestora, a equipe técnico-pedagógica, assume papel relevante como responsável pela sustentação do fazer pedagógico e deve o profissional:

[...] possuir formação compatível com a qualificação exigida para as funções pertinentes. Deverá, ainda, apropriar-se dos conhecimentos científicos e políticos, além dos valores e atitudes indispensáveis à compreensão da política educacional do atual contexto da Reforma do Ensino Médio, de modo a contribuir para a construção da cidadania. (MARANHÃO, 2003a, p. 24)

Nesse sentido, é atribuída à equipe técnica a função de liderar toda a comunidade escolar na elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual deverá atender aos preceitos legais vigentes e

as peculiaridades locais com a intenção de “estabelecer uma coerência entre o fazer educativo e as exigências do mundo do trabalho, face à formação de uma cidadania juvenil” (MARANHÃO, 2003a, p. 24).

Desse modo, na perspectiva apontada no documento, recai sobre a equipe gestora da escola a responsabilidade por gestar e executar um projeto pedagógico que responda às necessidades do contexto socioeconômico e político. Melhor dizendo, que atenda aos interesses de uma sociedade capitalista, dividida em classe e regida sob as leis do mercado.

Entendemos, no entanto, que a gestão escolar deve ser caracterizada, segundo o que propõe Araujo (2006),

[...] como uma ação do processo educativo, entendendo este enquanto ação humana que tem como função social a capacidade de intervir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as partes interessadas possam ser ouvidas e as decisões sejam compartilhadas rumo ao cumprimento da função social e dos objetivos da educação em uma sociedade democrática. (ARAUJO, 2006, p. 68).

Consideramos, ainda, que essas novas exigências explicitadas no documento em referência, que caracterizam o trabalhador com condições de aprendizado e de desempenho de funções laborais, de forma polivalente e cooperativa, correspondem às demandas do modo capitalista na perspectiva da formação de mão de obra que, de acordo com Santomé (1998, p. 20), “exigem das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com esta nova filosofia econômica”.

Ainda como parte do item que descreve a concepção de currículo, o documento destaca a concepção metodológica, a concepção de avaliação e a formação continuada que devem nortear todas as ações administrativas e pedagógicas implementadas nas diversas unidades escolares da rede. As proposições metodológicas devem assegurar a interdisciplinaridade e a contextualização, por entender que tais princípios favorecem o enriquecimento, a ampliação, a diversificação e o desdobramento dos saberes, bem como a construção de habilidades e competências. Esta última, entendida segundo a concepção de Perrenoud (2000), como a capacidade de mobilização de recursos cognitivos diversos, adequados a um tipo de situação. Sugere, o documento, como prática metodológica os projetos de aprendizagem por entender que implica a ideia de colaboração, conexão e de transformação.

Para Machado (2007) a noção de competência precisa ser significada, ou seja, ela ganha uma interpretação dependendo do contexto em que for utilizada, ultrapassando, assim, uma concepção estritamente escolar ou intelectual. Desse modo, a autora considera que:

[...] a valorização de um dado perfil de competências surgiu como um dos elementos históricos do que, hoje, se chama re-estruturação capitalista; um componente da forma atual do capitalismo de responder ao aumento da competição capitalista, às mudanças tecnológicas, à necessidade de redução dos custos e de melhoria da qualidade dos processos produtivos e dos produtos. (MACHADO, 2007, p.8)

Nesse sentido, o currículo proposto para as escolas de ensino médio no Estado do Maranhão que tem como base a interdisciplinaridade, a contextualização e a formação de competências e habilidades, revela em sua concepção uma perspectiva de adequação aos interesses e necessidades da re-estruturação produtiva no sentido da acumulação do capital, negando a materialidade histórica e social do processo educativo.

Em relação à avaliação, o documento a considera como processo sistemático e contínuo de ações, visando à coleta de dados e de fatos que devem subsidiar a emissão de um juízo de valor. O texto é explícito quanto à necessidade da avaliação envolver tanto a instituição, quanto à aprendizagem:

A avaliação institucional deve ser uma prática do estabelecimento de ensino, a fim de monitorar e replanejar as ações educativas, visando alcançar aos objetivos estabelecidos pela escola. No que se refere à avaliação da aprendizagem, esta deve estar relacionada, diretamente, com a função social da escola, com as competências necessárias à formação de um perfil estabelecido pelo contexto social e redefinido pela comunidade escolar, tratando-se, portanto, de uma avaliação não mais de conteúdo, mas sim de competência. (MARANHÃO, 2003a, p. 25).

Avaliar competências exige do professor a adoção, principalmente, da estratégia da observação para perceber as reações dos estudantes aos estímulos provocados pelas estratégias metodológicas adotadas durante o processo ensino-aprendizagem.

Partindo da compreensão que o desenvolvimento de competências ultrapassa os limites do domínio de métodos e técnicas e pressupõe a formação do sujeito com condições de agir criticamente, tanto na organização quanto na gestão dos processos produtivos e, portanto, não apresenta etapas precisas e mensuráveis a avaliação de competências remete, então, a situações concretas de trabalho, extrapolando o espaço escolar o que a torna problemática, uma vez que a referência



não são os conhecimentos trabalhados em cada componente curricular, mas sim os saberes práticos postos em situações reais. Afirma Araujo (2001), que:

A Pedagogia das Competências pressupõe uma necessária aproximação entre os processos formativos e as situações de trabalho, pois, busca o desenvolvimento de capacidades operativas validas pelo seu exercício e um conjunto de saberes e saber-fazer que estão relacionados com as situações de trabalho. (ARAUJO, 2001, p. 63).

Nesse sentido, avaliar competências no contexto escolar exige que os métodos utilizados nos processos pedagógicos possibilitem uma aproximação dos conteúdos trabalhados em cada componente curricular com as situações concretas da vida profissional e social.

Quanto ao processo de formação continuada, o documento ressalta que por uma determinação legal expressa na LDB – Lei nº 9.394/96 e por uma necessidade do contexto global, demandada pela atual sociedade do conhecimento, promover esse tipo de formação, visando a um constante aperfeiçoamento, deve ser atribuição dos sistemas de ensino quando da proposição de suas políticas educacionais. À escola compete “dinamizar diversas estratégias, assegurando recursos materiais, horários reservados na jornada de trabalho e ambiente físico adequado” (MARANHÃO, 2003a, p. 26), para a efetivação do processo de formação continuada.

Em relação à prática da formação continuada, afirma Krawczyk (2004) que, segundo pesquisas realizadas sobre o processo de concretização da reforma do ensino médio, as formações continuadas proporcionadas pelos estados, na fala dos professores, se voltam mais para reproduzir os discursos da Secretaria, evidenciando mais as “atividades de formação organizadas pela própria escola, que foram orientadas a partir das necessidades e das dificuldades identificadas pela sua equipe docente” (KRAWCZYK, 2004, p. 143).

Ainda na primeira parte do Referencial, há uma alusão à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos, as quais devem ser pautadas nos documentos legais, em especial, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as Diretrizes Curriculares para essas modalidades de ensino, as quais não serão detalhadas por não se constituírem objeto deste estudo.

A segunda grande parte, que compõe o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão, apresenta as áreas do conhecimento, conforme estabelecido no Art. 10 da Resolução CEN/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, para a

base nacional comum, sendo: Linguagens, Código e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em todas as áreas, o documento faz referência às disciplinas que a compõem, tecendo, em primeiro lugar, algumas considerações gerais sobre a área em estudo, seguindo das disciplinas com a seguinte estrutura: considerações sobre o objeto de conhecimento; conjunto de competências e habilidades como sugestão aos professores; os conhecimentos mínimos necessários a serem trabalhados; os valores e atitudes que tal disciplina pretende desenvolver, além das orientações metodológicas e dos procedimentos de avaliação mais apropriados a cada componente curricular.

Ressaltamos que, de um modo geral, o tratamento metodológico para todas as disciplinas que compõem o núcleo comum são fundamentados nos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, conforme prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e que enfatiza a indicação de um eixo integrador que se vincula às necessidades imediatas da escola, do professor e do aluno. Essa concepção coloca o conhecimento como sendo útil para a solução de situações práticas, reforçando o sentido pragmático que é dado a educação no atual contexto.

De acordo com Domingues et al. (2000), em relação aos denominados guias e programas curriculares, na maioria dos estados brasileiros, esses instrumentos,

[...] foram simplesmente ignorados pelas escolas, uma vez que os professores continuam a se pautar pelos livros didáticos disponíveis no mercado. Além disso, não obtiveram êxito porque não foram amplamente divulgados ou porque os professores não tiveram acesso a eles. (DOMINGUES et al. 2000, p. 70).

No caso do Estado do Maranhão, a adoção dos princípios e orientações contidas no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão, a semelhança do que aponta o autor acima mencionado, não teve uma ampla aplicabilidade, considerando que as formações para discutir esses fundamentos foram pontuais e envolveram apenas uma pequena parcela do corpo docente que atuava no ensino médio. Some-se a isso o fato dos mesmos não disporem de um conhecimento consolidado sobre os fundamentos da reforma do ensino médio proposta pelos diplomas legais e orientações nacionais – LDB, Lei nº 9.394/96, DCNEM e PCNEM fato já evidenciado por ocasião do levantamento diagnóstico

apontado no “Relatório Conclusivo dos Estudos sobre o Currículo do Ensino Médio”, realizado em 2001, pela então Gerência de Desenvolvimento Humano.

Ante as concepções presentes no Referencial que se constituiu um mecanismo mediador para a implementação da reforma do ensino médio em nosso Estado e as análises realizadas com base em um referencial teórico crítico, consideramos que o mesmo responde ao movimento de reformas da política educacional levadas a efeito no Brasil a partir da década de 1990, com a clara intenção de materializar as recomendações das agências internacionais e estabelecer a concepção neoliberal no campo educacional.

Desse modo, estabeleceu os princípios norteadores para a organização curricular e pedagógica baseadas nas diretrizes da interdisciplinaridade, da contextualização e da noção de competência sob uma perspectiva de formação do homem para ajustar-se ao mundo do trabalho e não para a construção de uma nova ordem de social.

#### **4.2 As diretrizes para avaliação da aprendizagem no ensino médio**

Esta seção se volta à análise do documento denominado de “Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica: orientações para a prática escolar”, proposto pela SEDUC/MA como um dos mecanismos de implementação da política educacional, em particular, nos aspectos referentes ao ensino médio.

O documento foi organizado em duas partes, sendo a primeira intitulada de “Orientações para a Prática Avaliativa na Educação Básica”, a qual apresenta uma abordagem sobre: a prática avaliativa na escola; a trajetória dos estudos em avaliação; bases normativas de avaliação da aprendizagem; os referenciais curriculares e avaliação da aprendizagem; a natureza e a dimensão da avaliação da aprendizagem; os critérios da avaliação; o significado do erro na prática avaliativa e as diretrizes gerais para a organização da prática avaliativa.

A segunda parte, denominada de “Sistemática de Avaliação da Aprendizagem”, anuncia como deve ser realizada a avaliação em cada etapa e modalidade de ensino, incluindo os modelos de fichas de registros para os itens avaliativos, as competências e habilidades e as técnicas de ensino empregadas, além do registro de notas.

Em relação ao primeiro tema abordado – a prática avaliativa na escola –, o documento é categórico em afirmar que a avaliação tem assumido cunho burocrático e desse modo,

[...] o professor acaba por realizá-la muito mais para cumprir com o dever de informar sobre o rendimento dos alunos, do que propriamente contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, perdendo de vista a sua função pedagógica. (MARANHÃO, 2003b, p. 7).

Nesse sentido, a prática avaliativa presente nas escolas acontece em espaços de tempo pré determinados nos calendários escolares, restringe-se, na maioria dos casos, à aplicação de apenas um instrumento, com maior incidência para a prova, cuja nota ou conceito atribuído ao aluno é o resultado da contagem das respostas corretas. Para os alunos que não alcançam o valor mínimo de aproveitamento, que no caso do sistema maranhense é a média 7,0 (sete), os mesmos são submetidos a um novo momento de verificação, desconsiderando o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação tem assumido muito mais a função de,

[...] classificar, comparar, selecionar e distinguir os que obtêm êxito dos que fracassam. Este sistema classificatório é profundamente negativo, visto que, além de não contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, é discriminatório, afetando a autoestima de alunos provenientes das camadas populares, geralmente as maiores vítimas do fracasso escolar. Serve, portanto, para legitimar a exclusão destas crianças da escola. (MARANHÃO, 2003b, p.8).

O documento aponta que, para superar essa prática, uma alternativa é a reflexão sobre como a avaliação está sendo processada na escola, na tentativa de apontar os equívocos e as contradições, a fim de reconstruir uma avaliação mais democrática que possa colaborar com o desenvolvimento do alunado.

No entanto, mudar a prática avaliativa que está consolidada no espaço escolar não depende apenas de institucionalizar uma concepção por meio de um documento normatizador; ao contrário, é compreender a avaliação da aprendizagem como parte do processo pedagógico e que, portanto, demanda, segundo Castro e Tiezzi (2004, p. 130), “[...] a melhoria das práticas pedagógicas na sala de aula, forte ênfase em programas de formação continuada de professores e melhoria de gestão, no sentido de promover a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira”.

Nesse sentido, o estabelecimento das diretrizes para avaliação da aprendizagem como um mecanismo de efetivação da política educacional pensada

para o Maranhão, apesar de guardar coerência com os princípios propostos no Referencial Curricular, não repercutiu na melhoria da prática pedagógica.

Em relação ao item que aborda a trajetória dos estudos em avaliação, o documento inicia fazendo referência que, de um modo geral, a avaliação da aprendizagem durante muito tempo foi considerada uma atividade simples e de competência do professor que tinha a responsabilidade de elaborar questões relativas aos conteúdos para compor a prova. Posteriormente, o modelo de avaliação como medida fundamentada na Psicologia, apesar de penetrar no Brasil, por intermédio de autores norte-americanos, não provocaram mudanças na prática avaliativa dos professores.

O documento traça uma linha do tempo em relação à concepção de avaliação adotada no Brasil, apontando que, na década de 1970, a avaliação da aprendizagem encontrava-se sob a influência da avaliação por objetivos fundamentada em Tyler, descrevendo a concepção desse modelo, da seguinte forma:

[...] avaliar consiste em comparar os desempenhos dos alunos com objetivos predeterminados, explicitados no planejamento de ensino. Daí a importância atribuída à definição de objetivos de forma clara, precisa, em termos operacionais ou comportamentais. Na concepção teórica que fundamenta este modelo, toda aprendizagem implica mudanças no comportamento dos estudantes, que podem ser observadas e medidas. Com esta finalidade recomendava-se o uso de técnicas objetivas de avaliação para coletar informações precisas sobre o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de ensino. (MARANHÃO, 2003b, p. 9).

Esse modelo foi criticado por ser considerado inadequado para avaliar situações complexas em que os desempenhos não podem ser precisos, além de não incluir inúmeros aspectos que surgem durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, os quais devem ser levados em consideração na avaliação.

Ainda apresentando a trajetória histórica das concepções de avaliação, o documento indica que, a partir da década de 1980, a avaliação da aprendizagem passou a ter uma concepção sociológica que se contrapõe à função seletiva, classificatória que só contribui para substanciar as desigualdades sociais.

Essa nova concepção na perspectiva de uma avaliação dialética libertadora, segundo Vasconcelos (2005), consiste em uma prática avaliativa que pensa um homem concreto síntese de múltiplas relações em um contexto também concreto. É pensar a avaliação como um processo de reflexão e de intervenção, identificando as dificuldades na perspectiva de sua resolução.

Entretanto, o mesmo autor considera que, na prática, a avaliação desempenha “[...] um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle [...]” (VASCONCELOS, 2005, p. 39).

O documento continua, pontuando que, a partir da década de 1990 a concepção de avaliação incorpora elementos da abordagem construtivista da aprendizagem e traz para a discussão a análise da aprendizagem em seu percurso e não apenas em seus resultados, bem como a concepção do erro como hipótese de construção que o aluno faz sobre o conhecimento, desenvolvendo uma abordagem qualitativa da avaliação.

Em síntese o documento apresenta as várias concepções de avaliação que os sistemas educacionais brasileiro têm experimentado sem, contudo, demarcar uma concepção como indicativa dos fundamentos teóricos de sustentação da prática avaliativa das escolas da rede pública estadual de ensino, o que entendemos como uma limitação, enquanto uma diretriz da política de avaliação que se proponha orientadora da prática escolar.

No que se refere às bases legais da avaliação da aprendizagem, o documento indica como referencial normativo: a Lei nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Parecer nº 05/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE; o Parecer nº 12/97 da CEB/CNE; a Resolução nº 215/98 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão – CEE/MA; o Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica - CEB; e a Resolução nº 03/98 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA.

Desses diplomas legais, destaca na Lei nº 9.394/96 os artigos 23 e 24 que, ao orientar a organização da educação básica, indica elementos para o processo avaliativo, atribuindo à escola poder para, dentre outros: reclassificar alunos, inclusive em casos de transferências; classificar alunos de acordo com o seu nível de desenvolvimento, mediante avaliação, independente da escolaridade anterior; adotar formas de progressão parcial resguardada a sequência do currículo; realizar avaliação contínua e cumulativa do desempenho escolar do aluno; possibilitar a aceleração de estudos para alunos com defasagem idade/série e possibilitar o aproveitamento de estudos realizados com sucesso. Ainda em relação à Lei, o Art. 36 que trata do ensino médio, indica como diretrizes o uso de

metodologias de ensino e de avaliação que possibilitem o estímulo à iniciativa dos alunos (BRASIL, 2009).

O Parecer nº 05/97, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que tem a finalidade de regulamentar a Lei nº 9.394/96, reafirma a obrigatoriedade da recuperação paralela, preferencialmente, ao longo do período letivo objetivando o aperfeiçoamento do processo pedagógico, não excluindo, no entanto, a possibilidade de a escola ofertar a recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem ao término dos períodos letivos ou ao final do ano.

O Parecer nº 12/97 também da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em complemento ao referenciado anteriormente, reitera a necessidade dos estudos de recuperação paralela, a serem disciplinados em seus regimentos internos e propostas pedagógicas, bem como a possibilidade de realização dos estudos de recuperação, ao final dos semestres e ao final do ano, não sendo computadas as horas para efeito de cumprimento das oitocentas horas de carga horária obrigatória. Esclarece que, além dos estudos de recuperação, há necessidade e reavaliação do aluno, no sentido de revisão de notas ou conceitos.

Ainda em se tratando de documentos normativos de caráter nacional, as Diretrizes para avaliação do Estado do Maranhão considera, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CEB/CNE nº 03/98 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. A Resolução em seu artigo 7º determina que, no cumprimento dos princípios da Identidade, Diversidade e Autonomia, para melhor adequar às necessidades dos alunos, os sistemas de ensino e as escolas deverão instituir sistemas de avaliação ou utilizar o sistema adotado pelo MEC, visando ao acompanhamento dos resultados da diversificação, tendo como foco as competências básicas (BRASIL, 1999).

Em todos estes diplomas legais, identificamos como centralidade os procedimentos normativos em relação à avaliação dos alunos, como meio de assegurar o julgamento de classificação no sentido de sua promoção ou não, ao final de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, não explicitando os fundamentos práticos para a realização da prática avaliativa na perspectiva da formação de competências e habilidades.

Quanto à legislação estadual, as Diretrizes adotam as determinações contidas na Resolução CNE/CEB nº 215/98 do Conselho Estadual de Educação do

Maranhão, a qual define normas complementares para a educação básica estadual. A Resolução reafirma as orientações contidas na LDB, Lei nº 9.394/96 quanto à avaliação, evidenciando, dentre outros aspectos: a progressão parcial, a partir da quinta série, com pendência de até duas disciplinas; progressão continuada até a segunda série do ensino fundamental; obrigatoriedade da recuperação de preferência paralela; avanço escolar em cursos e séries, desde que comprovados os conhecimentos e as habilidades, por meio de verificações.

O documento das Diretrizes explicita que as indicações legais acima mencionadas são referências que o sistema estadual deve adotar em sua prática avaliativa no contexto escolar, necessitando, no entanto, do entendimento de questões como: a relação entre os referenciais curriculares e a avaliação da aprendizagem, bem como a necessidade de orientações específicas comuns às unidades escolares, no que se refere ao processo avaliativo. Considera o currículo uma referência para decisões sobre a promoção e demais formas de classificação e reclassificação por indicar as expectativas de desenvolvimento de capacidades ou habilidades (MARANHÃO, 2003b).

Na abordagem sobre os referenciais curriculares e a avaliação da aprendizagem, o documento afirma que o currículo e os planos de ensino,

[...] servem de referência para a prática avaliativa do rendimento escolar do aluno. Isso porque eles definem nas expectativas da aprendizagem dos alunos em termos de capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relações interpessoais e de participação social; a concepção de ensino-aprendizagem que estrutura as tarefas didáticas; os conteúdos e recursos metodológicos que contribuem para a concretização dessas capacidades; a concepção de avaliação da aprendizagem, sua função no processo escolar, conteúdo, forma e momentos de avaliar. (MARANHÃO, 2003b, p. 13).

Nesse sentido, o texto indica que a avaliação da aprendizagem deve tomar como referência as propostas e os referenciais curriculares produzidos pela SEDUC/MA e implantados nas escolas, os quais contemplam as expectativas de aprendizagem em relação às competências a serem desenvolvidas pelos alunos nas diversas áreas do conhecimento, auxiliando a escola nos aspectos didáticos e nos procedimentos e instrumentos de avaliação.

Mais uma vez o documento faz alusão à noção de competência como uma diretriz curricular presente nos Referenciais, mas não enfrenta a questão de fundo que é avaliar o que é competência. Sobre este aspecto, Araujo (2001) afirma que:



Na avaliação das competências não interessa o que uma pessoa aprendeu, nem como, mas o que ela de fato sabe fazer com seu aprendizado. Na certificação de competências também interessa apenas o que uma pessoa sabe fazer, ou como sabe utilizar seus conhecimentos e suas habilidades, mesmo que isso não signifique desenvolvimento da sua capacidade teórica ou a ampliação de suas capacidades gerais para intervir sobre a realidade, o que interessa é apenas sua capacidade de pôr em prática o que aprendeu. (ARAUJO, 2001, p. 67).

O mesmo documento anuncia que a avaliação no âmbito da educação básica será orientada pelas seguintes ideias:

[...] a formação humana crítica e emancipatória, para a participação na vida pública e no mundo do trabalho; a aprendizagem como um processo que vai além da pura aquisição de conhecimentos englobando experiências interativas, ressignificações e o desenvolvimento de operações intelectuais na construção de conceitos científicos e de toda a ordem que, ao serem trabalhados, desenvolvam a capacidade do educando em aplicá-los em situações diversas e inusitadas; a realidade como fenômeno multifacetado, o que implica num trabalho pedagógico que priorize o intercâmbio entre as áreas de conhecimento, projetos pedagógicos, oficinas e atividades interdisciplinares; a avaliação da aprendizagem mediadora, contínua, cumulativa e qualitativa. (MARANHÃO, 2003b, p. 13).

Concebe a escola como unidade transformadora, que deve cumprir a sua função social de formação para a cidadania e para o trabalho em uma sociedade que vivencia um processo de rápidas transformações, atribuindo-lhe assim o “poder de influenciar o aluno no desenvolvimento de capacidades autônomas de pensar e agir, de fazer escolhas e avaliar práticas sociais” (MARANHÃO, 2003b, p. 14).

Desse modo, o processo de avaliação adotado como orientador nas unidades de ensino instiga a aprendizagem do aluno utilizando três fases que se complementam, quais sejam: avaliação inicial – realizada no início do ano, semestre letivo ou antes de novas atividades curriculares, visando levantar os conhecimentos prévios dos alunos; avaliação reguladora/formativa – realizada no percurso do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, objetivando a identificação de dificuldades de aprendizagem para reorientação do trabalho didático-pedagógico; e avaliação final/integradora – realizada no final de cada ano letivo ou período de trabalho, visando indicar o grau de aprendizagem alcançado pelos alunos.

Essas funções expostas acima assumem diferentes concepções, dependendo da compreensão que se tenha de seu uso no processo de ensino-aprendizagem e que, por sua vez, responde a um determinado projeto de sociedade. Em outras palavras, se conduzida exclusivamente como uma questão técnica estabelece um vínculo com o modelo de sociedade vigente que é centralizador e autoritário; e se entendida como uma ação prática com comprometimento sócio-

histórico e ideológico definido, responde aos ideais de construção de uma sociedade com qualidade social (LUCKESI, 2000).

Considerando que as Diretrizes indicam que a avaliação da aprendizagem deve tomar como parâmetro as indicações contidas nos Referenciais, que por sua vez, como já expomos, adota princípios de uma lógica subordinada à hegemonia do mercado, a prática avaliativa proposta para as escolas públicas de Estado seguindo a mesma lógica, concorre para dotar os alunos de competências em uma perspectiva de individualização e adaptação à sociedade competitiva e excludente, não negando o caráter contraditório inerente à educação.

Quanto à abordagem sobre a natureza e as dimensões da avaliação da aprendizagem, o documento explicita que a avaliação deve integrar o processo ensino-aprendizagem, evidenciando-se como elemento de análise crítica e de recondução das práticas educativas, com dimensão mediadora e diagnóstica e de natureza qualitativa, contínua, cumulativa e global, o que corresponde às mesmas perspectivas das funções indicadas acima.

A avaliação mediadora e diagnóstica compreende um “[...] espaço de encontro, de diálogo e de interação entre professor, aluno e objetos de conhecimento” (MARANHÃO, 2003b, p. 15). Desse modo, as tarefas avaliativas devem ser consideradas desafios aos alunos em relação aos conhecimentos curriculares, no sentido de acompanhar o percurso de aprendizagem, identificando os avanços e as dificuldades na perspectiva da construção de um novo conhecimento, visando construir as competências básicas necessárias para cada etapa de ensino.

Nesse sentido, as Diretrizes para a Avaliação do Estado do Maranhão, compreende que o desenvolvimento do pensamento do aluno acontece por níveis que se distinguem pela complexidade, utilizando como referência os níveis propostos nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB<sup>7</sup> que são: o Básico; o Operacional e o Global.

---

<sup>7</sup> De acordo com o SAEB, o nível Básico concentra as ações que revelam o objeto do conhecimento para o sujeito, as quais são realizadas de preferência por meio das atividades de, além de outras afins: identificar, indicar, localizar, descrever, discriminar. O nível Operacional concentra as ações que relacionam as operações que pressupõem o estabelecimento de relações com e entre os objetos por intermédio de atividades como, dentre outras: associar, classificar, comparar, conservar, compreender. O nível Global, por sua vez, diz respeito às ações e operações de maior complexidade que envolve aplicação de conhecimentos e resolução de problemas inéditos e são realizadas por meio das atividades de: analisar, antecipar, avaliar, aplicar, abstrair e suas correlatas.

O documento afirma que o processo de avaliação deve adotar procedimentos e instrumentos diversificados, no sentido de perceber o processo evolutivo de construção de conceitos e competências, em que os resultados são sempre provisórios ao longo do período letivo e, portanto, passíveis de constantes revisões.

Nessa perspectiva, a avaliação proposta nas Diretrizes do Estado do Maranhão apresenta uma natureza qualitativa, entendida como uma descrição das capacidades que os alunos conseguiram desenvolver em seu processo de aprendizagem, apontando também as dificuldades, as quais são indicativas de novas propostas de ações didático-pedagógicas (MARANHÃO, 2003b). Apesar da relevância do aspecto qualitativo, o documento explicita a importância da dimensão quantitativa da aprendizagem, traduzida pela maior quantidade de informações relevantes registradas durante o processo ensino-aprendizagem.

A concepção de natureza qualitativa da avaliação, apenas como descrição daquilo que o aluno foi capaz de desenvolver em seu processo de aprendizagem, reduz o sentido de prática pedagógica ao âmbito escolar descolada de um contexto sócio, histórico e cultural, o que não favorece a formação do homem na perspectiva da transformação social. Assim, entendemos que uma outra lógica é possível, conforme indica Araujo (2010), a de perceber a prática pedagógica como:

[...] uma dimensão da prática social, situada na dimensão estrita da prática formativa, e que se desenvolve de forma sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. É uma atividade teórico-prática, na qual estão contidas a objetividade e a subjetividade humana, o ideal e o real, a teoria e a prática. (ARAUJO, 2010, p. 5).

Dessa forma, o processo avaliativo na perspectiva histórico crítica não nega as dimensões da qualidade nem da quantidade e vai além da pura descrição dos fenômenos, avançando para uma análise dos mesmos, buscando a compreensão da totalidade (ARAUJO, 2010).

Admite, ainda, o documento, que a avaliação deva assumir um caráter contínuo, cumulativo e global, apoiando-se no fato de que:

[...] as aprendizagens dos alunos não se realizarem em tempos fixados pela escola e pelo professor, uma vez que é condicionada pelas diferenças individuais e pela interação de cada aluno com o contexto sociocultural. E, assim, amplia-se o tempo de aprendizagem do aluno, que envolve muitos

ensaios e erros. Nessa perspectiva, torna-se necessário planejar a prática escolar para viabilizar a avaliação continuada, criando um clima democrático, na sala de aula e no contexto institucional, favorável ao desenvolvimento de sujeitos reflexivos. (MARANHÃO, 2003b, p. 17).

Nesse sentido, a avaliação deve acompanhar o processo evolutivo da aprendizagem do aluno, por meio de tarefas articuladas, de modo a perceber a sistematização de conceitos e desenvolvimentos de competências necessárias à formação do ser integral e pleno.

Quanto aos critérios da avaliação, o documento anuncia que estes devem ser fixados tendo por base, no caso do ensino fundamental, os objetivos de ensino, e no ensino médio, as competências e habilidades pertinentes a cada área de conhecimento. No entanto, chama a atenção que tanto os objetivos, quanto as competências e habilidades representam as expectativas mais amplas em relação às aprendizagens dos alunos, enquanto que os critérios dizem respeito aos aspectos essenciais da aprendizagem, expressos na forma de saberes ou habilidades.

O documento, ao tratar do significado do erro na prática avaliativa, explicita que este “[...] não pode continuar a ser apenas constatado e corrigido, mas tem que ser investigado, analisado, interpretado. [...] para que possa ser transformado em fonte de crescimento para o aluno” (MARANHÃO, 2003b, p. 19). Nessa perspectiva, compreende que o conhecimento do aluno está sempre em processo de reelaboração e, portanto, o erro pode evidenciar as diferentes hipóteses de construção desse conhecimento, as quais podem ser reelaboradas em função das experiências de aprendizagem às quais o aluno é submetido.

Conclui afirmando que o erro, na perspectiva de construção do conhecimento passa a assumir uma nova dimensão, assim apresentada:

[...] é uma hipótese previamente construída, elemento valioso para orientar o professor na retomada do trabalho pedagógico, fonte de desenvolvimento do aluno, elemento dinamizador da ação avaliativa. Com isso, cria-se um ambiente livre das tensões e medos, favorecendo o diálogo e o avanço do processo de construção do conhecimento. (MARANHÃO, 2003b, p. 20).

Apontamos que as Diretrizes para a Prática Avaliativa, ao indicar o objeto principal de sua ação, ora se refere a construção do conhecimento, ora se refere a formação de competências, demonstrando claramente a falta de coerência entre princípios e diretrizes postulados nos Referenciais Curriculares orientador das ações administrativa e pedagógica das escolas que apontam para a formação de competências, como já analisamos na seção anterior.

O documento indica também que em relação ao erro é importante analisar os instrumentos de avaliação e a forma como são elaborados os itens avaliativos, uma vez que os mesmos podem apresentar falta de clareza em seus enunciados induzindo o aluno ao erro.

No aspecto referente às Diretrizes Gerais para a Organização da Prática Avaliativa, o documento anuncia que todas as escolas públicas do Sistema Estadual de Educação, de acordo com as diretrizes emanadas pela União e pelo Estado, devem considerar: a concepção de avaliação da aprendizagem; os momentos e procedimentos comuns de avaliação da aprendizagem; os processos de recuperação da aprendizagem; os procedimentos para classificar e reclassificar alunos; os procedimentos de avaliação da prática avaliativa escolar.

Em relação à concepção de avaliação da aprendizagem, determina que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, cumulativa e global com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados apresentados pelos alunos ao longo do seu percurso avaliativo, seguindo o mesmo preceito legal indicado no art. 24, inciso V, Alínea a, da LDB - Lei nº 9.394/96<sup>8</sup>. Acrescenta que a avaliação será desenvolvida em três fases, sendo: a 'inicial' que tem como finalidade levantar os conhecimentos prévios do aluno; a 'formativa' que é responsável pelo acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, indicando o progresso, as dificuldades e as possibilidades de novas aprendizagens; e a 'final' que indica os resultados alcançados pelo aluno ao término de um processo de aprendizagem.

O mesmo documento acrescenta ainda, que a realização da avaliação é uma tarefa de responsabilidade do professor, admitindo a possibilidade do aluno e de outros profissionais que atuam na escola também participarem do processo de avaliação.

Quanto aos momentos e procedimentos comuns de avaliação da aprendizagem, anuncia o documento que a avaliação acontecerá "[...] em 04 (quatro) momentos de sínteses parciais e 01 (um) momento de síntese conclusiva ou final do ano letivo" (MARANHÃO, 2003b, p. 21). A realização de cada um dos quatro momentos de síntese será após o cumprimento, pela escola, do mínimo

---

<sup>8</sup> **Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] **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.

exigido pela LDB, Lei nº 9.394/96<sup>9</sup> na proporção de 25%, 50%, 75% e 100% da carga horária mínima anual. O documento afirma que o momento da síntese conclusiva,

[...] será uma apreciação qualitativa e integradora das aprendizagens realizadas nesse percurso escolar, de acordo com a natureza cumulativa prevista nesta instrução normativa. Portanto, trata-se de uma interpretação que o professor faz com base nas informações recolhidas durante a etapa. (MARANHÃO, 2003b, p. 21).

No que diz respeito aos processos de recuperação da aprendizagem, preconiza que esta deverá ser obrigatória e realizada paralelamente ao período letivo sempre que o aluno apresentar dificuldades em seu percurso de aprendizagem. Quando, ainda assim, o aluno não atingir a média anual, para o ensino médio será disponibilizado um novo momento avaliativo.

Quanto aos procedimentos para classificar e reclassificar alunos nas séries, seja por transferência ou independente de sua escolarização anterior, o documento explicita que a escola deverá constituir uma comissão que será responsável pela elaboração e aplicação dos exames, tomando como referência os conteúdos curriculares da base nacional comum. Tal comissão deverá ser composta por, no mínimo, dois professores especialistas nas áreas de conhecimento de séries diferentes e um técnico pedagógico que atue na área pedagógica da escola.

Por fim, os procedimentos de avaliação da prática avaliativa escolar estão assim anunciados no documento:

Caberá à equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação e Gerências Regionais realizar, anualmente, uma avaliação da prática escolar de avaliação da aprendizagem, sistematizando informações para reorientar e rever procedimentos comuns adotados.

A avaliação da prática avaliativa da escola será de natureza qualitativa e envolverá uma amostra aleatória de escolas, sendo os critérios previamente conhecidos.

Deverá haver um acompanhamento sistemático do processo avaliativo das estratégias de recuperação de aprendizagens na série em processo de implementação da progressão continuada. (MARANHÃO, 2003b, p. 23).

No entanto, essa indicação não se concretizou na prática, visto que essa proposição seria realizada por meio da assistência técnico-pedagógica que teria a função de acompanhar o processo ensino-aprendizagem em sentido pleno - o diagnóstico da situação escolar, o planejamento das atividades didático-

---

<sup>9</sup> **Art. 24. 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.

pedagógicas, a execução das atividades no contexto escolar, a prática avaliativa e a formação continuada - considerados aspectos indissociáveis do processo educativo e cuja ação somente foi levada a cabo pela SEDUC/MA para o ensino fundamental, por meio do Programa de Assistência Técnico-Pedagógica - PAT<sup>10</sup> (MARANHÃO, 2002).

Como mencionado anteriormente, a segunda parte do documento intitulado de “Sistemática de Avaliação da Aprendizagem”, no tocante ao ensino médio, faz inicialmente uma referência sobre as finalidades dessa etapa de ensino como conclusiva da educação básica, segundo o que preceitua a LDB, Lei nº 9.394/96, assim como a concepção de currículo voltado para a formação de competências básicas, conforme estabelecido nos PCNEM<sup>11</sup>, explicitando que é mais importante a formação de competências do que o número de informações desvinculadas das necessidades da vida prática.

Nessa perspectiva, ainda tomando como referência o que indica o PCNEM, o documento afirma que os princípios pedagógicos da contextualização e da interdisciplinaridade devem nortear as situações de aprendizagem, assim como as práticas avaliativas levando em consideração os três eixos de competências de cada área do conhecimento, os quais devem ser observados quando da organização de cada instrumento de avaliação, sendo: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Assim, a avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino médio deve levar em consideração, os itens seguintes:

Capacidade de análise e síntese; Desenvolvimento do senso investigativo (criatividade e iniciativa); Desenvolvimento do senso crítico; Capacidade de articular o conhecimento já existente como o novo; Capacidade de argumentar; Capacidade de pesquisar e selecionar informações; Coerência textual e estética. (MARANHÃO, 2003b, p. 49).

---

<sup>10</sup> O Programa de Assistência Técnico-Pedagógica – PAT era um programa voltado para orientar o planejamento e acompanhar as ações no âmbito das escolas de ensino fundamental, contando com uma equipe de técnicos coordenados por uma equipe central.

<sup>11</sup> Um currículo voltado para as competências básicas deve se orientar pelos seguintes pressupostos: visão orgânica do conhecimento em sintonia com as mudanças ocasionadas pelo acesso à informação; trato dos conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, destacando as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo relacionando aos diferentes contextos de vida social e pessoal; reconhecimento das linguagens como constituintes das identidades e assim constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir; reconhecimento que o conhecimento é uma construção coletiva produzida nos diversos espaços de convivência social; reconhecer que o processo de aprendizagem implica afetos, emoções e relações com os outros.

Dessa forma, indica que para o professor proceder a uma avaliação que observe os itens acima descritos deve desenvolver o processo ensino-aprendizagem levando em consideração os princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e a formação de competências básicas e para tanto, deve adotar as seguintes metodologias: projetos, trabalhos de grupo; feiras, gincanas, seminários, pesquisa bibliográfica; provas; relatórios; e exercícios.

Destacamos que, conforme a proposta do documento, ao indicar o aspecto metodológico como a referência maior para que a implementação curricular atinja seus objetivos, desconsidera as concepções que cada conceito expressa (contextualização, interdisciplinaridade e competências) e que deve ser levado em consideração tanto na ação didática quanto no ato de avaliar, ou seja, extrapolando a técnica.

Quanto aos registros, o documento apresenta três modelos mostrados a seguir, considerados necessários para registrar as informações obtidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Esses modelos serviram de referência para a estruturação dos Diários de Classe adotados no ensino médio, pela rede estadual de ensino.

Quadro 1 – Registro das avaliações realizadas, segundo os eixos de competências

Nº	EIXOS DE COMPETÊNCIAS												M É D I A	F A L T A S
	REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO				INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO				CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL					
	ITENS AVALIATIVOS				ITENS AVALIATIVOS				ITENS AVALIATIVOS					
01														
02														
03														

Fonte: Diretrizes para avaliação da aprendizagem na educação básica: orientações para a prática escolar. SEDUC/MA.



Quadro 2 – Registro das competências, habilidades, conteúdos e técnicas utilizadas, por data das aulas

QUADRO DE REGISTROS DA TURMA		
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS	DIA E MÊS	CONTEÚDOS TRABALHADOS E TÉCNICAS APLICADAS
Aulas Previstas: _____ Aulas Dadas _____ Déficit _____		

Fonte: Diretrizes para avaliação da aprendizagem na educação básica: orientações para a prática escolar. SEDUC/MA .

Quadro 3 – Ficha de registro das avaliações ao longo do período letivo e o resultado final

FICHA REGISTRO DE AVALIAÇÃO MÉDIA ANUAL														
N°	1° PERÍODO		2° PERÍODO		3° PERÍODO		4° PERÍODO		MÉDIA ANUAL		NOVO MOMENTO AVALIATIVO	NOTA FINAL	PERCENTUAL FREQUENCIA	SITUAÇÃO FINAL
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F				
01														
02														
03														
04														
05														
Data: ____/____/____														
_____ Ass. Professor							_____ Visto do Supervisor							

Fonte: Diretrizes para avaliação da aprendizagem na educação básica: orientações para a prática escolar. SEDUC/MA .

Observando os instrumentos de registros, em especial o Quadro 6, consideramos que ao indicar itens de avaliação específicos para cada eixo de

competência, o documento expressa o entendimento de que as competências são adquiridas separadamente durante o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, podem ser mensuradas, também, separadamente. No Quadro 7, quando demarca as competências e habilidades desenvolvidas para cada momento da aula, coloca a escola como responsável única pela formação do ser. O Quadro 8, por sua vez, demonstra a síntese das concepções reveladas pelos registros anteriores. E, em outras palavras, a formação de competências acontece a partir do desenvolvimento de capacidades em contextos isolados. Este fato nega o processo educativo como parte de um contexto social mais amplo, onde o homem possa atuar como sujeito de sua própria história e das transformações sócias necessárias à construção de uma “[...] sociedade superior em generosidade, participação e distribuição social” (MACHADO, 2007, p. 6-7).

Quanto ao processo de recuperação para o ensino médio, o documento aponta como obrigatório e de preferência paralelo ao período letivo, conforme determina a LDB, Lei nº 9.394/96. Para a promoção a nota exigida é igual ou superior a 7,0 (sete) para cada componente curricular.

No caso do aluno não alcançar essa média, mesmo após o processo de recuperação, será oportunizado um novo momento avaliativo, para o qual o professor indicará os conteúdos básicos essenciais e as orientações para direcionar os momentos de estudos dos alunos de modo a assegurar a formação das competências necessárias para à série em pauta, marcando uma nova data para a realização dos exames. Se ainda assim o aluno não obtiver a média necessária para aprovação, “[...] o professor poderá fazer uma análise da situação do aluno, de forma individual e no coletivo e ajuizar um valor condizente a essa análise, desobrigando-se de decidir a condição final do aluno por meio da média aritmética” (MARANHÃO, 2003b, p. 50).

Para o aluno que não alcançou êxito ao longo do processo ensino aprendizagem e após todos os momentos de recuperação, há ainda uma possibilidade de ser aprovado para a série seguinte com pendência em até duas disciplinas desde que as mesmas não sejam pré-requisitos para outras.

Como podemos constatar a sistemática de avaliação proposta para o ensino médio da rede pública estadual concentra uma série de novos momentos avaliativos como uma oportunidade para que o aluno alcance a média mínima exigida para a promoção, no entanto essas estratégias não correspondem

diretamente a uma recuperação dos conhecimentos que os alunos necessitam se apropriar, visto que não lhes é proporcionado momentos de interação entre professor, aluno e conteúdo, elementos indissociáveis do processo didático.

### **4.3 O plano de formação para professores da rede estadual de ensino**

Nesta subseção, analisamos o plano de formação para os professores proposto pela SEDUC/MA, como um dos mecanismos para efetivar a política educacional em nosso Estado, focando nas concepções presentes no documento, nas estratégias adotadas e nos possíveis resultados.

De acordo com os “Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão” a formação do professor deveria ser efetivada para atender inicialmente uma determinação legal expressa na LDB, Lei nº 9.394/96<sup>12</sup> e, portanto, era fundamental que o sistema de ensino garantisse “[...] políticas públicas que assegurem a cultura da formação continuada” (MARANHÃO, 2003a, p. 26). Afirma que, caberia à escola buscar estratégias para a realização das formações, bem como garantir recursos materiais, ambiente físico apropriado e tempo disponível dentro da jornada de trabalho.

Ao indicar a escola como responsável para efetivar a formação continuada como uma política pública, atribuindo-lhe responsabilidades que não correspondem a sua competência, como, por exemplo, reservar horários na jornada de trabalho para estudos dos profissionais que atuam na escola, visto que a distribuição da carga horária entre os professores é realizada pelas Unidades Regionais de Educação – URES, segundo as diretrizes emanadas, anualmente, pela SEDUC/MA.

Justifica ainda o mesmo documento que a necessidade de formação continuada,

[...] passa antes por uma necessidade do contexto global, exigido pela atual sociedade do conhecimento. Portanto deve ser uma busca inerente à própria natureza do profissional que lida com os saberes, e é responsável pela construção do conhecimento a da formação humana. (MARANHÃO, 2003a, p. 26).

---

<sup>12</sup> A Lei determina no Art. 67 que 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: o aperfeiçoamento profissional continuado garantindo a licença remunerada, além de horas na jornada de trabalho para estudos, planejamento e avaliação.

Desse modo, fica patente na concepção exposta no plano que a concretização da política de formação continuada na rede pública estadual do Maranhão depende da atuação da escola e dos profissionais que nela exercem suas funções, eximindo o sistema educacional maranhense da responsabilidade de assegurar as condições concretas de sua efetivação. Assumir uma concepção de formação continuada nestes moldes é indicativo de insucesso, uma vez que a escola não dispõe de orçamento para fazer frente aos custos de uma atividade dessa natureza, para a qual é preciso sim, que ela seja o foco das formações.

Nesse sentido, o que o Referencial propõe para as formações, mesmo identificando-a como uma política pública, exime a SEDUC/MA, como representante maior do sistema estadual de ensino, da responsabilidade pela definição de uma concepção de formação, assim como de garantir as condições de sua efetivação, remetendo à escola essa finalidade. Tendo em vista as dificuldades que a escola tem demonstrado em seu processo de efetivação do currículo escolar, esse fato revela a importância que é dada às formações continuadas dos professores como política educacional.

Outra referência em relação a esse tipo de formação está presente no Plano Decenal de Educação do Estado do Maranhão, relaborado em 2004, no qual a SEDUC/MA afirma ter incorporado as contribuições dos participantes do Seminário Estratégico Estadual e dos Fóruns Regionais<sup>13</sup> realizados pela GDH, quando foram discutidos temas envolvendo a concepção, a abrangência, o fundamento legal, o conteúdo e as diretrizes político pedagógicas do Plano Nacional de Educação e os encaminhamentos metodológicos para o processo de elaboração dos Planos de Educação no âmbito do Estado e dos Municípios a vigorar na década seguinte.

---

<sup>13</sup> A Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano – GDH, realizou juntamente com as Gerências de Estado de Articulação e Desenvolvimento Regional – GDRs, 01 (um) Seminário Estratégico Estadual em São Luís e 07 (sete) Fóruns Regionais nas cidades de: Codó, Itapecuru- Mirim, Viana, Santa Inês, Açailândia e Presidente Dutra.

Para enfrentar os desafios apontados pelos indicadores sociais e educacionais da realidade maranhense, na composição desse Plano, foi indicada como prioridade<sup>14</sup> a ser defendida, dentre outras, a Formação dos Profissionais e a Valorização do Magistério, assim diagnosticada:

[...] falta de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério nos sistemas de ensino; falta de incentivos à carreira, de modo a tornar a profissão atrativa; necessidades de cumprimento do estatuto do magistério estadual; professores com acúmulo de atividades para aumentar a renda familiar, uma vez que os salários são muito baixos; descompromisso dos profissionais com a educação pública; professores desestimulados e com baixa auto-estima; **formação inicial e continuada do professor ineficaz e descontextualizada**; alto custo dos cursos de habilitação oferecidos pelas universidades privadas; **além da habilitação, falta a muitos professores a formação específica para atuar no nível ou modalidade de ensino ofertado pelo estabelecimento**; gestores não envolvidos nos processos de trabalho por não terem formação específica para atuar no ensino oferecido pela escola; **quantidade insuficientes de professores com formação continuada**; **ausência de política de formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica, nas etapas e modalidades de ensino**; condições de trabalho insatisfatórias para o desenvolvimento da atividade docente, de forma qualitativa; professores com acúmulo de cargo, impossibilitando-os de participarem integralmente das atividades da escola; falta de concurso público para preenchimento de vagas, tanto para professores, como para diretores e supervisores; diferenciações salariais, conforme modalidades de ensino, para professor com mesmo nível de formação e carga horária, como acontece na rede municipal, na educação infantil e na EJA; insuficiente acompanhamento pedagógico às instituições de ensino.(MARANHÃO, 2004, p. 170 - 171, grifo nosso).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada constitui um dos elementos indispensáveis para a valorização do profissional que atua na educação, de acordo com a concepção do Plano Decenal de Educação do Maranhão (2004 - 2014). Este acrescenta que o tratamento de forma isolada que vem sendo dado a essas duas dimensões da formação, ou seja, a inicial a cargo das Universidades com um tratamento distanciado da realidade da educação básica e a continuada realizada por meio de cursos aligeirados e pontuais feitos no início do ano letivo, quando da realização do planejamento inicial, não contemplam, na maioria das vezes, as necessidades do profissional e nem da realidade em que atua o mesmo, o que tem contribuído para o seu insucesso.

---

<sup>14</sup> As outras prioridades indicadas no Plano são: garantia da erradicação do analfabetismo; garantia de ensino fundamental obrigatório; garantia do ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; universalização progressiva do ensino médio; democratização da gestão do sistema público de ensino; ampliação do atendimento escolar nos demais níveis e modalidades de ensino; e desenvolvimento de um sistema de informações e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com esse cenário exposto pelo Plano, o mesmo propõe que as formações inicial e continuada devem ter como fundamento básico os princípios de: unidade entre teoria e prática; competências ético política, social e técnica; formação cultural ampla que abordem também as questões de gênero e etnia; apropriação das novas tecnologias da comunicação e da informação contemplando-as nas práticas pedagógicas; gestão democrática e construção coletiva do conhecimento por meio da interdisciplinaridade (MARANHÃO, 2004). Esses princípios guardam uma conformidade como os estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (2001 – 2010)<sup>15</sup>.

Os princípios orientadores da política de formação expostos revelam uma concepção em que o contexto sociocultural ganha relevância para a reflexão teórica, há a busca pela formação de competências amplas, de instrumentalização de conhecimentos tecnológicos, de princípios democráticos nas relações e articulação entre as disciplinas para a construção do conhecimento. Esses princípios afinados com as proposições da política educacional em nível nacional, por meio do Plano Nacional de Educação, em seu conjunto revelam “[...] uma compreensão e coerência lógica quando articulada com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Para a operacionalização da formação inicial o documento determina que a mesma seja de responsabilidade das instituições de educação superior defendendo que estas estabelecessem uma constante interlocução com os sistemas de ensino estadual e municipais, utilizando os elementos da realidade de cada sistema como subsídio indispensável a uma formação baseada na relação teoria e prática. Quanto à formação continuada deveria ser coordenada e financiada pela Secretaria de Estado da Educação e das Secretarias Municipais de Educação, as

---

<sup>15</sup> Princípios estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010 para a formação dos profissionais da educação e sua valorização: a) sólida formação técnica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar, desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; l) conhecimento e ampliação das diretrizes curriculares para os níveis e modalidades da educação básica.

quais deveriam organizar programas e ações de caráter permanente em conjunto com as instituições de educação superior.

Nesse contexto, o Plano Estadual de Educação em relação à formação para o ensino médio estabelecia dois objetivos a serem alcançados:

[...] Assegurar aos professores da rede pública, do ensino médio, a formação específica, em curso superior de licenciatura plena, nas áreas de conhecimento em que atua.

Garantir a participação dos professores da rede pública do ensino médio em programas de formação continuada [...]. (MARANHÃO, 2004, p.179).

Para atender esses objetivos, o mesmo documento propunha como metas:

[...] Assegurar que, até o último ano de vigência desde Plano, em regime de parceria entre a União, o Estado e os Municípios, todos os professores que atuam na rede pública de ensino médio possuam formação específica em curso superior de licenciatura plena, nas áreas de conhecimento em que atuam; Garantir, durante a vigência deste Plano, a participação dos professores de ensino médio da rede pública em programas de educação continuada, priorizando metodologias interdisciplinares e reflexivas; [...]. (MARANHÃO, 2004, p.183).

Em relação à formação inicial, a meta proposta seria de realizar o atendimento de 100% dos professores que exerciam a função docente no ensino médio na rede e que não possuíssem a licenciatura plena nas respectivas áreas de atuação. Neste aspecto os dados apontavam que o Estado, em 1997, possuía 31% dos docentes com formação de Ensino Médio, em 2004, quando da proposição do Plano, os dados indicavam um percentual de 5,78% de docentes com formação de Ensino Médio e 6,80% com formação superior, mas sem licenciatura atuando na rede, o que soma um total de docentes não habilitados exercendo suas atividades no ensino médio de 12,58 % (MARANHÃO, p. 25, 1997; 2004).

Observando os dados mais recentes sobre a distribuição percentual do número de docentes por grau de formação atuando no ensino médio, no ano de 2007, último censo que apresentou em separado o quantitativo de docentes com formação de 2º Grau e superior não licenciado e licenciado, as taxas foram de 9,31%, 4,54% e 86,15%, respectivamente. Esses dados revelam que o Estado ainda apresentava em seu quadro 13,35% de docentes sem a devida formação para desempenhar suas funções docentes no ensino médio (MARANHÃO, p. 22, 2007).

Buscando os dados de 2010, a situação apresenta-se ainda mais grave, em relação à formação inicial docente, visto que o quadro de docentes com formação de Ensino Médio atuando nessa mesma etapa de ensino elevou para a

taxa de 13,54%, sem considerar que do total de 86,46% dos docentes com formação superior temos incluso, ainda, os que não possuem a licenciatura, mas que não é possível dimensionar visto que o Censo não separa os licenciados dos não licenciados desde o ano de 2008 (MARANHÃO, p. 31, 2010).

A omissão dessa informação cria no sistema uma falsa ideia de que os docentes com formação superior encontram-se devidamente habilitados, guardando a sua devida afinidade entre formação e atuação, o que na prática não corresponde com a realidade.

Dessa forma, o cumprimento da meta estabelecida no Plano Decenal de Educação do Estado do Maranhão em relação à formação inicial de todos os docentes que exercem suas atividades no ensino médio não se concretizou, muito pelo contrário, se observarmos os dados de 2004 (5,78%) e 2010 (13,54%) houve um elevado crescimento desses percentuais da ordem de 7,76% fato que reflete diretamente na qualidade do ensino que está sendo ofertado na rede pública estadual do Maranhão.

Quanto à formação continuada, a meta estabelecida no Plano não está quantificada, apenas indica que a Secretaria de Estado da Educação deveria garantir, ao longo de sua vigência, a participação dos professores em programas de educação continuada. No entanto, a partir das informações levantadas, o que observamos foi a realização de ações pontuais de formação como: realização de curso para 1.200 (hum mil e duzentos) docentes de todo o Estado, no ano de 2003, com o objetivo de implantar o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão, os quais atuariam como multiplicadores aos demais profissionais.

Nesse mesmo ano, o Censo indicava um total de docentes atuando no ensino médio da ordem de 9.401 (nove mil, quatrocentos e um) profissionais em todo o Estado o que evidencia que apenas 12,76% dos docentes tiveram a oportunidade de discutir o documento, objeto de estudo do citado curso (MARANHÃO, p. 21, 2003). Os dados demonstram a incapacidade de o Estado desenvolver uma ação de formação com alcance para o universo total dos docentes, mesmo sendo para difundir os princípios de uma educação que tinha como finalidade a formação de um trabalhador com competências para ajustar-se à produção flexível.

Além do pouco alcance da formação, o processo de multiplicação que era a proposta metodológica não se concretizou no âmbito das Unidades Regionais de



Educação – URES por diversos problemas, com destaque para a falta do documento impresso – Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão - para todos os professores, material este indispensável para o estudo.

Outro fator que comprometeu a continuidade do curso foi a falta de recurso financeiro para custear as despesas com deslocamento, hospedagem e alimentação dos participantes que teriam de viajar de seus municípios para as sedes das URES<sup>16</sup>, antigas Gerências Regionais. Essas despesas teriam que ser custeados pela Secretaria, tendo em vista que as URES não dispõem de orçamento próprio. Nesse sentido, retomando que o Plano Decenal de Educação do Estado do Maranhão (2004 - 2010) anuncia sobre a responsabilidade da Secretaria de coordenar, financiar e manter programas de formação permanente, o mesmo não se concretizou, comprometendo sobremaneira a efetivação da política educacional no Estado.

Confirmando que a formação continuada para os docentes que desempenham suas atividades no ensino médio, ao longo do período em estudo (1999 – 2006), não passou de poucas ações pontuais a Secretaria realizou com recurso do Projeto Alvorada<sup>17</sup>, no ano de 2004, um curso para uma clientela de 2.143 (dois mil, cento e quarenta e três) docentes com o mesmo objetivo, implantar e implementar o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão,

---

<sup>16</sup> Municípios sede das Ures: São Luis; Caxias; São João dos Patos; Santa Inês; Rosário; Bacabal; Presidente Dutra; Zé Doca; Pedreiras; Pinheiro; Itapecuru-Mirim; Barra do Corda; Açailândia; Chapadinha; Viana; Imperatriz; Codó e Balsas.

<sup>17</sup> O Projeto Alvorada criado em 2000 foi uma ação do Governo Federal envolvendo vários ministérios além de órgãos públicos federais utilizando recursos do Tesouro Nacional, pretendia diminuir as desigualdades regionais melhorando as condições de vida da população, beneficiando os estados que apresentavam Índice de Desenvolvimento Humano – IDH inferior a 0,5. Tinha como meta o atendimento de 1,5 milhão de alunos de escolas públicas dos estados participantes, quais sejam: Acre; Alagoas; Bahia; Ceará; Maranhão; Pará; Paraíba; Pernambuco; Piauí; Rondônia; Rio Grande do Norte; Sergipe e Tocantins. Envolvendo um montante de recurso de R\$ 13.24 bilhões de reais investidos na área de educação, saúde e renda. No Maranhão, o Projeto foi firmado por meio de 05 (cinco) convênios (155/2001, 147/2001, 121/2001, 085/2006 e o 111/2006) com um montante de recurso da ordem de R\$ 75.513.749,09 (setenta e cinco milhões, quinhentos e treze mil, setecentos e quarenta e nove reais e nove centavos) com vigência de 20/12/2001 a 30/07/2010 e custeou as ações indicadas como indispensáveis para atender as finalidades do Projeto. Desse total, foram gastos R\$ 69.162.941,96 (sessenta e nove milhões, cento e sessenta e dois mil, novicentos e quarenta e um reais e noventa e seis centavos) desenvolvendo ações de construção e adequação de prédios escolares para o ensino médio, aquisição de equipamentos e mobiliários para prédios construídos e adequados, aquisição de material esportivo, passagens para acompanhamento das ações, repasses às caixas escolares, capacitação para docentes e técnicos, aquisição de acervo bibliográfico, aquisição de veículo para acompanhamento, instalação de mobiliário, diárias para acompanhamento, dentre outras. Ainda foram devolvidos a União R\$ 5.096.367,58 (cinco milhões, noventa e seis mil, trezentos e sessenta e sete reais e cinquenta e oito centavos). (MARANHÃO, 2010).

sendo esta a última ação protagonizada pela Secretaria para concretizar a formação continuada nesse período.

Assim, o que permaneceu no âmbito das escolas foram os planejamentos realizados no início do ano letivo, os quais apresentam fragilidades em sua finalidade e poder formativo, uma vez que o foco é a elaboração dos planos de ensino para o ano letivo, o que não se constitui um programa de formação.

Buscando o confronto entre os desafios apresentados pela realidade maranhense quanto à formação e à valorização do magistério expostos anteriormente e as formações efetivamente realizadas, podemos inferir que pouca ou quase nenhuma relevância foi dada às formações, seja inicial ou continuada, visto que, ainda existe na rede um significativo contingente de professores sem a devida formação inicial para o desempenho das funções docentes no ensino médio e o pequeno número de profissionais atendidos nas formações continuadas, sem falar nas precárias formas de operacionalização.

#### **4.4 A política educacional do Estado do Maranhão: uma síntese de suas concepções e estratégias**

O foco central nesta seção é fazer uma síntese comparativa entre concepções e estratégias presentes nos mecanismos tratados anteriormente, no sentido de analisar os pontos em comum e as possíveis implicações para a efetivação da política educacional no Estado, em relação à efetivação da reforma do ensino médio.

Nesse sentido, os mecanismos aqui identificados - Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão, Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio e o Plano de Formação para Professores da Rede Estadual de Ensino – resguardadas as particularidades em relação as suas finalidades, de um modo geral, adotam concepções que guardam uma conformidade com os preceitos estabelecidos na política de educação nacional e que, por sua vez, respondem às recomendações do receituário neoliberal impostas nos documentos oficiais produzidos pelos organismos internacionais.

No entanto, apesar desse aspecto comum, observamos contradições explícitas em suas concepções e estratégias, uma vez que a organização curricular proposta no Referencial caminha na direção da formação de competências e

habilidades, como forma de ajustamento social, a Diretriz de Avaliação, por sua vez, não deu conta de fornecer subsídios teóricos e práticas coerentes com a concepção curricular proposta, visto que, em dado momento, se referia à construção do conhecimento e outra a formação de competências dando a entender que considera categorias sinônimas.

Em relação às concepções de formação explicitadas no Referencial e no Plano Estadual de Educação, as mesmas não expressam um diálogo comum, visto que o primeiro remete à formação como uma responsabilidade do espaço escolar, sem demonstrar nenhuma preocupação com as condições efetivas que as escolas dispõem. E o segundo, concentra nas Instituições de Ensino Superior a responsabilidade pela realização das formações iniciais e atribui à SEDUC/MA as formações continuadas, mas, tampouco assegura as condições objetivas de sua efetivação, como por exemplo, os recursos financeiros necessários a operacionalização das mesmas.

No que confere ao Referencial, que tem como objetivo central orientar o trabalho no âmbito escolar nas dimensões administrativa e pedagógica, explicita que o currículo deve sustentar-se na ideia dos pilares do conhecimento propostos pela UNESCO (1998b). Desse modo, a concepção exposta no documento é que a escola por meio da ação de seus protagonistas – gestores, docentes, técnicos – cumpra sua função de ser, além de transmissão de conteúdos “[...] também um espaço de construção da subjetividade dos alunos, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar e venham a ser sujeitos de sua própria história” (MARANHÃO, 2003a, p. 22).

Nesse contexto, coloca sobre a escola, instituição responsável pela educação formal, um encargo muito maior do que as suas reais possibilidades de realização e, que, de acordo com Lopes (1998):

A reflexão básica sobre esses alicerces situa-se no fato de que, desta maneira, constitui-se um conjunto de competências que coloca a educação, e especialmente a educação formal, como determinante de uma amplitude de aprendizados muito além de seus domínios. É bastante questionável a ideia de que se aprenda a *viver* e a *ser* na escola. Dessa forma, como serão compreendidos os que não frequentam a escola: não conhecem, não fazem, não são, não vivem? A escola, sem dúvida, é uma instituição primordial na produção e reprodução de saberes, porém não é o único local da sociedade onde aprendemos e produzimos conhecimento. (LOPES, 1998, p. 12).

Nessa perspectiva, o Referencial aponta que a organização curricular deve fundamentar-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e competências, como necessários ao atendimento das necessidades de formação do jovem na denominada sociedade do conhecimento. Significa que, para atender as exigências da sociedade do conhecimento e do novo ambiente produtivo, a formação deve inserir capacidade de exercer múltiplos papéis e de realizar diferentes tarefas, flexibilidade funcional, capacidade de realizar trabalho em equipe e de resolver problemas.

De acordo com o pensamento de Zibas (1993 p. 29):

[...] o discurso da modernidade tem proposto um novo perfil para o jovem trabalhador: criatividade, capacidade de processar informações e de resolver problemas e até de participar de decisões. Segundo esse discurso, há agora uma coincidência entre as necessidades da produção baseada nas novas tecnologias e os objetivos históricos de educadores preocupados com o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Assim, sem desconsiderar o papel relevante que a educação desempenha, em particular, a do ensino médio na formação do aluno, não podemos estabelecer uma relação direta entre o processo produtivo e a educação escolar, visto que há uma discordância básica em seus propósitos, seus objetivos, assim como a adoção de diferentes estratégias em suas dinâmicas operacionais (ZIBAS, 1993).

No que concerne ao conceito de interdisciplinaridade, retomado o que aponta Martins (2000), não se trata de algo novo, uma vez que na Lei nº 5.692/71 e nos diplomas legais que a regulamentaram essa ideia ela já estava presente, induzindo na década seguinte inúmeros sistemas de ensino a elaborarem propostas curriculares que se propunham a romper com a fragmentação curricular. Entretanto, aponta que o conceito de interdisciplinaridade presente nas DCNEM,

[...] indica uma concepção de multidisciplinaridade muito mais próxima dos educadores e mais distante de sua definição científica: não se aponta uma integração entre as disciplinas objetivando criar novos conhecimentos, mas sim, o texto explicita apenas a possibilidade de se instaurar um diálogo entre as diferentes disciplinas para trocas de experiência e metodologia. Creio que a novidade o que a Resolução n.3/98 pretende por interdisciplinaridade compreende muito mais uma atitude metodológica em relação às disciplinas do currículo, do que propriamente propor uma discussão epistemológica acerca de rupturas de fronteiras e fusão de estatutos teóricos entre as diferentes ciências, visando à produção de novos conhecimentos. (MARTINS, 2000, p. 76).

Com esse entendimento, apontamos ser essa a concepção presente no Referencial do Estado do Maranhão para o eixo da interdisciplinaridade, visto que, ao analisarmos os encaminhamentos propostos para o desenvolvimento das diferentes disciplinas, a interdisciplinaridade compõe o ideário das orientações metodológicas, com grande incidência em proposição de atividades e de projetos. De acordo com Cardozo (2009, p. 132), “[...] na prática, o que encontramos é a fragmentação disciplinar e a dificuldade de desenvolver projetos interdisciplinares [...]”.

A noção de contextualização presente no Referencial, a exemplo da interdisciplinaridade constitui parte das orientações metodológicas e guarda uma afinidade com o exposto nas DCNEM, no sentido em que é tomada como um meio para dar significado à aprendizagem, articulando os conhecimentos sistematizados das disciplinas que compõem o currículo com as experiências vivências no cotidiano do aluno.

Por sua vez, a noção de competência expressa no documento acompanha a mesma concepção dos referenciais nacionais, no sentido de que a escola deve formar um ser dotado de uma diversidade de competências, tantas quantas sejam requeridas para a sua melhor adaptação na atual sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, adverte Ramos (2010) que:

[...] A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outras. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar. (RAMOS, 2010, p. 117).

Essa concepção é fortemente demarcada no Referencial Curricular do Estado, quando se observa em cada disciplina um conjunto de competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos e que são elencadas como sugestões para serem buscadas por cada professor em particular, deixando, ainda, a indicação que cada um deve (re)elaborá-las como forma de atendimento às necessidades do contexto.

Nessa mesma lógica, (ARAUJO, 2001, p.18-19), em uma análise crítica, afirma que:

A formação, com base na noção de competência, surge comprometida com estratégias que visam a aumentar a produtividade das empresas e, para isso, apoia-se na motivação e nas amplas capacidades dos trabalhadores e se associa a outras estratégias de caráter tecnológico, organizacional e de mercado. [...]. Tais proposições reivindicam sua íntima correspondência com as necessidades da sociedade contemporânea e com o nível de desenvolvimento teórico e prático alcançado pela sociedade. A Pedagogia das Competências surge, assim, associada ao processo de reestruturação capitalista e a partir da emergência dos modelos de organização do trabalho baseados nos critérios de integração e de flexibilidade do processo produtivo. Emerge, desse modo, da necessidade de esses modelos de organização do trabalho contarem com trabalhadores que consigam adaptar-se às permanentes flutuações do mercado, dos produtos e das próprias formas de organização do trabalho.

Desse modo, o que propõe o Referencial para a organização administrativa e pedagógica das escolas pertencentes à rede de ensino na esfera estadual é que a prática educativa deve ter como horizonte não a formação do ser integral na lógica da educação como um bem público e como direito social e que possibilite o acesso ao aluno a outros direitos e sim como um elemento fundamental para a sociabilidade capitalista.

Os outros mecanismos e ações que a SEDUC/MA utilizou para implementar a política educacional no Estado como já foi evidenciado neste trabalho, foi a sistematização das diretrizes para a avaliação da educação básica e o plano de formação continuada para professores e técnicos. A sistemática de avaliação como já descrito em item anterior segue os mesmos princípios propostos nos PCNEM para a organização curricular e das disciplinas em particular, destacando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos distribuídas em três eixos sendo: Representação e comunicação; Investigação e compreensão e Contextualização sócio cultural. Assim, a proposta de avaliação anuncia que o professor deve realizar distintos momentos e uso de diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação que contemplem esses três eixos, cujos resultados devem ser registrados no Diário de Classe adotado na rede, cuja formatação segue esse mesmo modelo, também já apresentado anteriormente.

As Diretrizes para a Avaliação, em sua essência não foram capazes de estabelecer uma fundamentação teórica que desse suporte à prática avaliativa, na perspectiva em que se limitou a traçar uma linha histórica das diferentes concepções que referenciaram e referenciam as práticas avaliativas do Brasil, sem assumir uma posição em relação a esta ou àquela concepção. Desse modo, ao propor os procedimentos da sistemática de avaliação, a ênfase é maior nos aspectos legais

apontados nos diversos instrumentos tanto em nível nacional quanto estadual, bem como nos critérios afinados com a perspectiva da formação de competências para inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a efetivação da prática avaliativa, conforme propõe a diretriz estadual, de um modo geral, não se estabeleceu no contexto escolar maranhense, a exemplo do que demonstrou o estudo de Barretto et al (2001) sobre a avaliação na educação básica, no qual foram levantadas as produções científicas na área da avaliação e que indicam que:

[...] no limite, os educadores ressignificam os orientações curriculares e imprimem uma prática particular às atividades de sala de aula, tanto no que tange aos métodos didáticos quanto no que diz respeito à avaliação de alunos. Os textos salientam, ainda, a relevância dos livros didáticos na configuração dos conteúdos a serem ministrados, tendo em conta a ausência de formação adequada dos profissionais do ensino e a insuficiência de tempo disponível para reelaborar possíveis planos de ensino adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos. (BARRETTO et al, 2001, p. 59-60).

Quanto à formação, os documentos orientadores dessa política – Referenciais Curriculares e Plano Estadual de Educação – não foram capazes de estabelecer uma concepção que fundamentasse as formações, tanto inicial quanto continuada, tendo em vista que se pautaram mais em determinar a quem caberia desenvolver as ações de formação do que a estabelecer um princípio teórico norteador. Dessa forma, o sistema estadual de ensino não apresentou nenhum programa de formação e o que, de fato, ocorreu foi a realização de dois cursos pontuais ao longo do período em estudo (1999-2006), tendo como objeto de estudo, análise e discussão o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Maranhão.

O primeiro momento de formação foi em 2003, realizado pela própria Gerência de Desenvolvimento Humano - GDH, atendendo 1.200 (mil e duzentos) docentes, técnicos e gestores e o segundo, em 2004 envolvendo 2.143 (dois mil cento e quarenta e três) também, docentes, técnicos e gestores, perfazendo um total de 3.343 (três mil trezentos e quarenta e três) participantes, quando a rede contava, nesses anos, com um total de 9.401 (nove mil quatrocentos e um) e 12.180 (doze mil cento e oitenta) funções docentes, respectivamente, atuando no ensino médio o que representa um percentual de 12,76%, em 2003 e de 17,57%, em 2004 (MARANHÃO, 2003c, 2010). Ressaltamos, ainda, que os participantes desses momentos de formação não se constituíram, em sua totalidade, de diferentes

públicos, portanto, efetivamente, esse quantitativo de docentes atendidos nas formações foi menor do que indicado.

Assim, as formações realizadas apresentaram fragilidades em sua concepção por falta de um referencial teórico que atendesse às necessidades de formação desses profissionais na perspectiva do que aponta Kuenzer (2002), quando discute que a formação dos trabalhadores em educação não assimilou os entendimentos já apontados por diferentes pesquisas realizadas no mundo do trabalho, que considera que o trabalhador se educa em seu processo de trabalho por meio das relações que são estabelecidas em seu interior, sustentadas por uma formação teórica obtida na formação inicial e continuada, articulando a teoria e a prática.

Desse modo, a estratégia de formação que retira o professor do seu espaço de trabalho para realizações de cursos, seminários, dentre outros eventos, com o objetivo de resignificar a prática educativa não tem se mostrado eficiente, pois não se observam mudanças significativas nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar após o retorno desses profissionais que foram submetidos a esses momentos de formação.

Para a superação desse modelo de formação fragmentado, descontextualizado e de pouco ou quase nenhuma efetividade e que tem se consolidado nos sistema de ensino em geral e no maranhense em especial, consideramos significativo a proposição de Kuenzer (2002), assim descrita:

[...] é possível superar a fragmentação da formação continuada, *desde que esta passe a ocorrer na escola*, articulando pedagogos, professores e técnicos, tomando como eixo o projeto político-pedagógico enquanto totalidade, a partir do qual vão se definir dimensões disciplinares e transdisciplinares que poderão justificar abordagens por área ou tema, mas tendo sempre a escola e o trabalho pedagógico escolar como totalidade que define e ao mesmo tempo articula as partes. Nestas experiências, o profissional desenvolverá sua identidade como profissional da escola e não como especialista em disciplina ou função; seu trabalho passa a ser compreendido como parte do trabalho escolar, o qual, por isto mesmo, tem que se articular ao trabalho dos demais profissionais que atuam na escola [...]. (KUENZER, 2002, p. 302).

Com esse entendimento, consideramos possível estabelecer uma formação continuada que se comprometa com os problemas do contexto escolar em uma visão de totalidade do campo educacional, de modo a possibilitar que o profissional construa uma identidade de profissional da escola, também



comprometido com as mudanças que se fazem necessárias para a construção de uma educação com valor social.

#### 4.5 O que dizem os indicadores de desempenho escolar sobre a política educacional efetivada no Maranhão

Nesta seção analisamos alguns resultados, com base nos indicadores de número de matrícula e desempenho escolar (aprovação, reprovação, abandono e distorção série/idade), consubstanciados na literatura crítica pertinente à temática, além dos documentos oficiais, que nos possibilitou perceber em que medida a política educacional pensada para o Maranhão se concretizou, em particular no que se refere à reforma do ensino médio.

De início apresentamos o contexto maranhense em relação ao número de matrícula compreendendo o período entre 1999 a 2006, com os seguintes dados, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Matrícula do Ensino Médio, por dependência administrativa – Maranhão – 1998 – 2006

ANO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADO		TOTAL	
	Matrícula	Incr.%	Matrícula	Incr.%	Matrícula	Incr.%	Matrícula	Incr.%	Matrícula	Incr.%
1998	3.933	-	91.573	-	36.885	-	31.830	-	164.221	-
1999	3.629	-7,70	106.843	16,72	44.384	20,23	30.165	-5,23	184.985	12,64
2000	3.300	-9,07	121.971	14,16	52.348	18,04	29.004	3,85	206.632	11,70
2001	2.050	-37,88	76.010	-37,68	24.476	-52,57	27.798	-4,16	130.689	-36,75
2002	1.924	6,15	186.481	145,33	13.557	-45,40	27.342	-1,64	229.304	75,75
2003	1.919	-0,25	206.290	10,62	13.002	-4,09	28.422	3,94	249.633	8,86
2004	1.992	-3,66	267.848	29,84	11.901	-8,46	27.077	-4,73	308.818	23,70
2005	2.210	10,94	266.428	-0,53	14.753	23,96	29.068	7,35	312.459	1,17
2006	2.794	26,42	275.725	3,48	20.235	37,15	29.014	-0,18	327.768	4,89
Média	2.477	-1,88	188.449	22,74	24.332	-1,39	28.488	-0,1	243.786	12,74

Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC-INEP/MEC

Assim, observando os dados relativos à matrícula do ensino médio do Maranhão, no período em estudo, observamos uma pequena expansão em quase todos os anos, com exceção de 2001 que apresentou uma queda pronunciada de 37,68% na rede estadual. Esta queda no incremento da matrícula, nesse ano, se fez presente em todas as dependências administrativas, concorrendo desta forma para

uma diminuição de 36,75% nas matrículas do ensino médio em todo o Estado do Maranhão.

Observando a média entre os anos em estudo, a rede estadual apresentou um incremento de 22,74 % em sua matrícula. Essa pequena expansão diz respeito à matrícula inicial do aluno no ensino médio o que pode, aparentemente, sugerir um ganho, considerando que entre os anos de 1999 a 2006 houve um acréscimo de 168.882 matrículas. No entanto, se exclui ainda, em termos absolutos o quantitativo de alunos que não concluíram o ano letivo em função de reprovação e/ou abandono, do qual inferimos que esse acréscimo foi bem menor, conforme demonstra o quadro seguinte, ficando na ordem de 118.809 matrículas.

Quadro 5 – Demonstrativo em termos absolutos de matrículas perdidas por reprovação e abandono e matrícula final no Ensino Médio - Maranhão - 1999 - 2006

Ano	Matrícula Inicial	Reprovação	Abandono	Matrícula Perdida	Matrícula Final
1998	91.573	-	-	-	-
1999	106.843	9.188	18.698	27.886	78.957
2000	121.971	11.221	37.933	49.154	72.817
2001	76.010	2.660	11.097	13.757	62.253
2002	186.481	8.765	25.734	34.499	151.982
2003	206.290	19.185	38.782	57.967	148.323
2004	267.848	19.017	68.569	87.586	180.262
2005	266.428	23.446	53.818	77.264	189.164
2006	275.725	24.263	55.696	79.959	197.766

Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC-INEP/MEC

Por outro lado, consideramos que o fato de o sistema educacional ampliar a matrícula não corresponde diretamente a melhoria da qualidade do ensino, tampouco a produtividade do trabalho escolar, uma vez que, sendo a educação uma prática social e, portanto, fundamental para a constituição do indivíduo histórico, a produtividade da escola deve ser medida, segundo Paro (1999, p. 302) “pela proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente”.

Compartilhamos ainda da afirmação do mesmo autor:

[...] a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda a sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. (PARO, 1999, p. 301-302).

Significa, pois, que para afirmarmos que uma política educacional alcançou plenamente os objetivos para os quais foi pensada é indispensável que a educação realize a mediação entre o saber historicamente produzido pelo homem e a própria formação do homem histórico e social, o qual produzindo materialmente a sua existência produz conhecimentos, atitudes, valores e tudo aquilo que se constitui no saber produzido historicamente. Esse fato não se evidencia no sistema educacional maranhense, dadas as condições em que o processo educativo se desenvolveu na rede, com alto índice de professores sem a devida formação quanto ao nível de ensino exigido na formação inicial para atuar no ensino médio, cujas informações já foram mencionadas neste trabalho.

Outro fator que agrava o desenvolvimento do processo educativo e, portanto, compromete o produto do trabalho escolar, segundo Paro (1999, p. 302) é “o aluno educado, ou o aluno com a ‘porção’ de educação que se objetivou alcançar no processo”, e o fato de os professores que possuem formação superior atuando sem respeitar a sua habilitação, em virtude do sistema apresentar carência de professores efetivos, fato de maior concentração na área das ciências da natureza.

Levando em consideração o contexto de análise que fundamentou a proposição das estratégias, vimos que, em relação ao ensino médio, o Estado do Maranhão apresentava, em 1998, uma taxa de escolarização líquida<sup>18</sup> de apenas 17% (IBGE, 1998), o que evidenciava um significativo contingente de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, adequada a esse grau de ensino, fora da escola. Neste particular, se compararmos com os dados, apresentados no Gráfico 3, relativos à taxa de distorção série-idade, no mesmo ano, constatamos que mais da metade dos alunos que frequentavam o ensino fundamental estavam fora da idade adequada, com um percentual de 65,30%. Isso significa que o sistema educacional

---

<sup>18</sup> Indicador medido pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino.

maranhense não tem garantido a permanência e o sucesso do aluno na escola para que este conclua as etapas de ensino no período de tempo adequado.

Como medida de correção, a exemplo do que aconteceu em outros estados da federação, o Estado do Maranhão implantou, em 1995, o “Programa de Aceleração de Estudos no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Séries” para atender alunos com idade a partir de 14 anos e que se encontravam com, no mínimo, dois anos de distorção idade-série, a partir da adesão voluntária das URES - Unidades Regionais de Educação. Significa que a oportunidade de acesso não estava condicionada ao atendimento das necessidades do público alvo e, portanto, não considerava os critérios técnicos que asseguram as condições de funcionamento do processo educativo como: quantitativo de salas suficientes em relação a demanda; material didático-pedagógico adequado às especificidades da aprendizagem; professores com formação adequada para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, dentre outros aspectos, o que tem concorrido tanto para o não atendimento dos alunos que se encontram na situação de defasagem idade-série, quanto a resultados de aprendizagem abaixo do requerido de alunos que são incluídos no programa.

Considerando que a taxa de escolarização líquida do Maranhão no ano de 2006 foi de 31,9% (IBGE, 2006), comparada com os dados de 1998, o atendimento à população escolarizável no ensino médio teve um crescimento de 14,9%, significando uma média de 1,65% ao ano. Esses dados matemáticos por si só demonstram que o preceito constitucional de garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito em nosso Estado está distante de sua efetivação.

Assim, um requisito fundamental para que a política educacional do Estado do Maranhão atingisse o objetivo anunciado seria buscar a ampliação da rede de modo a expandir o atendimento a toda a população da faixa etária correspondente ao ensino médio e, ao mesmo tempo, ter uma sólida formação básica, que de acordo com Kuenzer (2009), deve:

[...] ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem o trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante. (KUENZER, 2009, p. 33).

Portanto, assegurar uma educação básica de qualidade vai além da simples oferta de vagas, e da pura atualização de conhecimentos e informações. Para além disso, é preciso garantir as condições para que o processo educativo favoreça a apropriação da cultura que é produzida pelo homem situado historicamente, o que permite a preservação da cultura e o próprio fazer-se homem histórico. É dotar o aluno de um saber crítico sobre a própria história e a sociedade em seu amplo conjunto de relações.

Outra referência que utilizaremos para analisar os efeitos dos mecanismos e ações que o Estado do Maranhão adotou, por meio da SEDUC/MA, como mediações para implementar a reforma desse nível de ensino, são as taxas de desempenho escolar do período em estudo (1999 a 2006), conforme quadros a seguir,, os quais apresentam os dados relativos à aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série.

Quadro 6 - Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Aprovação - Maranhão – 1999 – 2006

Dependência Administrativa	APROVAÇÃO %								
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Média Total
<b>Federal</b>	88,8	62,6	87,9	87,1	87,3	85,6	91,1	91,1	74,2
<b>Estadual</b>	74,1	72,6	81,9	81,5	71,9	67,3	71,0	70,1	73,9
<b>Municipal</b>	78,6	77,9	84,5	81,8	79,2	77,4	76,5	76,5	79,0
<b>Privada</b>	88,1	89,2	91,0	89,4	90,9	88,2	91,8	91,6	90,0

Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC – INEP/MEC

Observando o quadro acima, vemos que em 2001, com a taxa de 81,9%, o ensino médio no Maranhão teve o seu melhor desempenho em aprovação. No entanto, em 2004, com 67,3% a mesma rede teve o seu menor percentual de aprovação, seguido pelo ano de 2006 com o 2º menor desempenho, 70,1%. Os dados ainda revelam que a média total de aprovação no período estudado é de 73,9%; com esse percentual, quando comparamos essas médias de aprovação nas dependências administrativas do período de 1999 a 2006, fica muito patente que foi a rede estadual que menos aprovou.

Quadro 7 – Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Reprovação - Maranhão – 1999 – 2006

Dependência Administrativa	REPROVAÇÃO %								
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Média Total
<b>Federal</b>	6,5	6,3	6,5	9,5	9,2	11,4	6,2	6,2	7,7
<b>Estadual</b>	8,6	9,2	3,5	4,7	9,3	7,1	8,8	8,8	7,5
<b>Municipal</b>	6,0	5,3	5,1	5,2	4,9	6,7	5,0	5,0	5,4
<b>Privada</b>	3,4	4,0	2,7	4,3	3,2	3,8	4,3	4,5	3,8

Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC – INEP/MEC

Quanto às taxas de reprovação, a rede estadual apresentou no ano de 2003 seu maior índice que foi 9,3%, e em 2001 o menor com 3,5%, sendo que, este último dado merece destaque por ter sido o ano em que o Estado do Maranhão apresentou o menor índice de matrícula. Considerando que a reprovação não é um indicador de excelência para o ensino, a média percentual nos anos referentes ao presente estudo foi de 7,5%, mesmo que destaquemos que os anos de 1999 (8,6%), 2000 (9,2%), 2005 (8,8%) e 2006 (8,8%) apresentaram taxas acima da média.

Se fizermos um comparativo com a rede municipal, muito embora esta também não apresente níveis de excelência com relação ao quesito aprovação, veremos que a rede estadual teve uma taxa maior de reprovação que a municipal. No que se refere à média total de reprovação no período pesquisado, a rede estadual apresentou 7,5%; e, embora tenha ficado no segundo lugar, vemos que ficou muito próximo do primeiro que foi o Federal, quando partimos para a comparação entre as dependências administrativas do ensino.

Quadro 8 – Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio – Abandono - Maranhão – 1999 – 2006

Dependência Administrativa	ABANDONO %								
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Média Total
<b>Federal</b>	4,7	18,2	5,6	3,3	3,6	3,0	2,7	2,7	5,5
<b>Estadual</b>	17,3	31,1	14,6	13,8	18,8	25,6	20,2	20,2	20,2
<b>Municipal</b>	15,4	16,7	10,4	13,4	16,0	16,0	18,5	18,5	15,6
<b>Privada</b>	8,4	6,9	6,3	6,3	5,9	8,0	3,9	3,9	6,2

Fonte: Censo Escolar/SINEST/SEDUC – INEP/MEC

Como podemos observar quanto aos dados relativos ao abandono, a rede estadual apresenta o seu maior índice no ano de 2000 com um percentual de 31,1% seguido dos anos de 2004 com 25,6% e 2005 e 2006, ambos com 20,2%. Estes dados, a princípio, revelam uma dificuldade desta rede de ensino em assegurar a permanência dos alunos no período necessário para a sua escolarização na etapa do nível médio, fato que, também reflete no elevado índice de distorção série/idade. Ainda no que tange ao abandono da rede estadual, a média no período estudado foi de 20,2 % e quando fazemos a comparação entre as dependências administrativas, constatamos que entre todas, foi a rede estadual que apresentou, nesse período, o maior índice percentual de abandono.

Quadro 9 - Taxa de Desempenho Escolar do Ensino Médio - Distorção Idade/Série - Maranhão - 1999 - 2006

Dependência Administrativa	DISTRORÇÃO IDADE/SÉRIE %								
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Média Total
<b>Federal</b>	41,9	44,1	36,9	32,6	29,9	26,2	27,6	27,5	33,3
<b>Estadual</b>	73,2	73,0	79,0	70,1	70,1	71,8	69,7	66,6	62,9
<b>Municipal</b>	80,2	82,3	72,6	71,6	80,8	82,9	84,0	81,5	79,5
<b>Privada</b>	49,9	46,8	40,9	34,2	27,2	34,1	29,7	29,4	36,5

Analisando o quadro referente à distorção idade/série, constatamos que na rede estadual, o ano de 2001 apresentou o maior índice de distorção (79%), havendo uma pequena queda em 2006 (66,6%), sendo este o menor percentual. Comparando os dados relativos às dependências administrativas, observamos que apesar de a rede municipal apresentar a maior taxa média de distorção (79,5%), a rede estadual, foco do nosso trabalho, apresentou um alto índice (62,9%), sendo o segundo lugar entre todas as dependências e quase o dobro, tanto da rede federal quanto da privada.

A distorção idade/série expressa o percentual de alunos em cada série com idade superior à recomendada. Nesse sentido, estes altos índices de distorção revelam que a rede estadual não está assegurando a permanência do aluno no período correspondente a sua escolarização, a fim de regularizar o fluxo escolar. Esse fato significa que, se a rede não se adequar em termos de estrutura física e pedagógica, poderá ocasionar o não atendimento dos alunos na faixa etária recomendada que é de 15 a 17 anos.

Reafirmamos que esses dados serviram de referências para as análises que foram realizadas, no sentido de possibilitar o confronto entre o que foi proposto como mediações para implementar a reforma do ensino médio e os resultados alcançados, tendo como base as referências teóricas aqui utilizadas.

Dessa forma, observando a evolução dos dados no período em estudo em relação às taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série, constatamos que os mesmos não evidenciam uma melhoria progressiva em nenhum dos indicadores; ao contrário, a taxa de aprovação em 1999, que foi de 74,1% baixou, em 2006, para 70,1%, e a mesma situação podemos comprovar com a taxa de reprovação que aumentou de 8,6%, em 1999, para 8,8% em 2006, assim como a taxa de abandono que também aumentou de 17,3 %, em 1999, para 20,2% em 2006.

Nessa direção, retomando que a política educacional estabelecida para a rede estadual de ensino concentrava o fortalecimento da ação pedagógica como uma diretriz capaz de assegurar o cumprimento da função social da escola, promovendo uma aprendizagem sistematizada do saber universal e confrontando com os dados acima explicitados, podemos inferir que essa política não se efetivou na rede escolar do Estado do Maranhão.

No entanto, apenas evidenciar a sua não efetivação pouco contribui para a superação do atual estágio em que a educação se encontra em nosso Estado e nem atende ao objetivo principal do presente estudo que busca analisar as mediações que foram estabelecidas pela SEDUC/MA com as escolas, para a reestruturação do ensino médio. Nessa perspectiva, entender as funções e as transformações do sistema educacional, de acordo com Offe (1990, p. 12), “não é o que, nem de quem partem as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas que estruturas ele *cria* e transforma – e a que interesses ele está aberto e a quais permanece fechado”.

A sociedade maranhense com uma população residente<sup>19</sup> de 6.109.684 (seis milhões cento e nove mil e seiscentos e oitenta e quatro) habitantes, uma

---

<sup>19</sup> Segundo o IBGE a população residente corresponde às pessoas que têm a unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo) como local de residência habitual e estão presentes na data da entrevista, ou ausentes, temporariamente, por período não superior a 12 meses em relação àquela data.



População Economicamente Ativa – PEA<sup>20</sup> de 3.041.592 (três milhões, quarenta e um mil, quinhentos e noventa e dois) e um quantitativo de pessoas ocupadas<sup>21</sup> de 10 anos ou mais de idade na ordem de 2.852.853 (dois milhões oitocentos e cinquenta e dois mil e oitocentos e cinquenta e três), em 2005, apresentava os seguintes indicadores sociais: taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 ou mais anos de idade na ordem de 23%; taxa de analfabetismo funcional<sup>22</sup> de 40,5%; taxa de mortalidade infantil<sup>23</sup> de 42,1%; taxa de desocupação<sup>24</sup> de 6,2% e um rendimento médio mensal das pessoas ocupadas de R\$ 419,80 (quatrocentos e dezenove reais e oitenta centavos) (IBGE, 2006).

Analisando esses mesmos indicadores em relação ao Brasil e à Região Nordeste, vemos que eles apresentam as seguintes taxas respectivamente: analfabetismo na faixa etária de 15 ou mais anos de idade de 11% e 21,9%; analfabetismo funcional de 23,5% e 36,3%; mortalidade infantil de 25,8% e 38,3%; desocupação de 9,3% e 9,0% e rendimento médio mensal das pessoas ocupadas de R\$ 840,50 (quatrocentos e dezenove reais e oitenta centavos) e R\$ 515,70 (quinhentos e quinze reais e setenta centavos) respectivamente (IBGE, 2006). Comparando essas taxas, constatamos que o Estado do Maranhão, no que diz respeito ao analfabetismo, analfabetismo funcional e mortalidade infantil exibe taxas percentuais acima dos apresentados pelo Brasil e pela Região Nordeste. Da mesma forma, o rendimento médio das pessoas ocupadas também é inferior à média nacional e regional. Somente em relação à taxa de desocupação o Maranhão apresenta um índice inferior em 3,1% e 2,8% pontos percentuais, em relação ao índice Brasil e Nordeste, respectivamente.

Lançando um olhar para o cenário socioeconômico e político no Estado o qual exibe os mais baixos indicadores em relação aos apresentados em nível nacional e regional e uma permanência do mesmo grupo político no poder,

---

<sup>20</sup> De acordo com o IBGE a População Economicamente Ativa – PEA representa as pessoas ocupadas e desocupadas na semana de referência.

<sup>21</sup> Segundo o IBGE, pessoa ocupada designa a pessoa com trabalho durante toda ou parte da semana de referência, ainda que afastada por motivo de férias, licença, falta, greve etc.

<sup>22</sup> De acordo com o IBGE a alfabetização funcional segundo critérios da Unesco e do Mobral é definida operacionalmente, como o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, em correspondência a uma escolaridade mínima de quatro séries completas (antigo ensino primário).

<sup>23</sup> Conforme o IBGE a taxa de mortalidade infantil corresponde a frequência com que ocorrem os óbitos infantis (menores de um ano de idade) numa população, em relação ao número de nascidos vivos em determinado ano civil.

<sup>24</sup> Conforme o IBGE, a taxa de desocupação corresponde a porcentagem de pessoas desocupadas em relação ao total de pessoas economicamente ativas.

encontramos as reais explicações para a não efetivação da política educacional em nosso Estado. Em outras palavras, não oferecer as condições necessárias para que a educação possibilite a emancipação humana é intencional para assegurar as condições de perpetuação do atual *status quo*, sem negar a contradição inerente ao processo educativo.

Portanto, para que o ensino médio cumpra a sua verdadeira função social, compartilhamos do pensamento de Kuenzer (2000, p. 26-27), quando afirma que:

[...] só será plenamente possível numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o *direito à diferença* sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe.

Nessa perspectiva, podemos depreender que os mecanismos adotados pela SEDUC/MA como mediação para efetivar o fortalecimento da ação pedagógica, no sentido da reestruturação do ensino médio, em sua concepção, se incorporam ao conjunto de medidas instituídas em âmbito nacional, que visam à formação do um ser dotado de competências e habilidades para a empregabilidade e que, por sua vez, correspondem aos interesses do capital. Enquanto ação efetivamente realizada, esses mecanismos em primeiro lugar, não atenderam em termos quantitativos o universo de profissionais que atuavam no ensino médio; em segundo lugar, se constituíram em momentos pontuais e desarticulados entre si concorreram, dessa forma, para a não consolidação dos princípios da reforma e para o não fomento, no espaço escolar, de alterações significativas na prática pedagógica. Assim, a partir dos resultados evidenciados pelos indicadores de número de matrícula e de desempenho escolar, apresentados pelo sistema estadual de ensino no período em estudo e das análises de suas concepções e estratégias, consubstanciadas no referencial teórico crítico aqui adotado, podemos inferir que, concretamente, não se efetivou a política educacional maranhense, tal como foi pensada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ponto de partida, neste estudo, foi investigar as mediações que a SEDUC/MA estabeleceu junto às escolas para concretização da reforma do ensino médio no Estado, como uma política educacional que apontou os princípios e os procedimentos orientadores da organização administrativa e pedagógica, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e as Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado.

Utilizamos uma abordagem fundamentada no materialismo histórico dialético, que nos possibilitou apreender o objeto de estudo e analisá-lo de maneira metódica, levando em consideração o movimento e as contradições que exprimem o contexto socioeconômico e político e o próprio teor da política educacional brasileira e maranhense.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental de natureza qualitativa adotando como um dos procedimentos metodológicos a revisão da literatura, o que nos permitiu a compreensão do contexto socioeconômico e político brasileiro e, em especial, como o Estado do Maranhão nele se insere. Outro procedimento adotado foi a análise do documento “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado” que nos possibilitou levantar as concepções, as estratégias adotadas e os resultados verificados como reveladores das mediações que a SEDUC/MA adotou para implementar a reforma do ensino médio na rede estadual de ensino, como política educacional. Ainda como procedimento metodológico, realizamos uma análise das mediações que a SEDUC/MA adotou para efetivação da política educacional para o ensino médio e que, neste estudo, compreende os mecanismos e ações que foram anunciadas pelo sistema como um meio de consolidar a reforma do ensino médio no Estado.

O objetivo central de nossa pesquisa focou na análise das mediações que a SEDUC/MA definiu, a partir da LDB - Lei nº 9.394/96, das DCNEM, dos PCNEM e das Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão, para concretizar a reforma do ensino médio proposta.

No início do percurso, buscamos explicitar os fundamentos e os princípios da reforma do ensino médio, considerando o contexto socioeconômico e político que

configuraram as políticas e as diretrizes educacionais em âmbito nacional e estadual, a partir dos anos de 1990. Neste aspecto, exploramos os contextos que influenciaram as políticas educacionais no Brasil por meio da análise dos documentos produzidos e dos eventos organizados pelos organismos internacionais sustentados em autores que discutem a temática sob a perspectiva crítica.

Com base nessas referências, identificamos que o Brasil se inseriu num contexto global de grandes transformações de ordem socioeconômica e política, propagadas pelos porta-vozes da doutrina neoliberal e que, por sua vez, se incorporou a um amplo movimento de reestruturação produtiva do capital. Dessa forma, o governo brasileiro respondeu às orientações demandadas pelos organismos multilaterais, cujo teor apresenta como fundamento paradigmático a hegemonia do mercado na regulação da economia por considerá-lo mais eficiente para garantir o crescimento econômico e o conseqüente desenvolvimento na área social. Essa resposta se expressa na reforma do aparelho do Estado advogando a ideia de um Estado gerencial com a finalidade de sanear os gastos do governo como meio para superação da crise vivenciada pelo país.

Desse modo, no campo educacional, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que precedeu tanto a nova LDB, que se encontrava em tramitação no Congresso Nacional, quanto ao Plano Nacional de Educação já previsto no texto constitucional de 1988. O Plano Decenal assume as orientações dos organismos internacionais expressas na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), considerada uma grande referência no campo da formulação de políticas educacionais e, em seu teor, determinou as diretrizes da política educacional a serem adotadas em todos os níveis da administração educacional, com foco anunciado na universalização da educação fundamental e na erradicação do analfabetismo, além da ênfase gerencial na gestão tanto do sistema quanto da escola. Essas diretrizes não ganharam consistência no âmbito das políticas estaduais, transformando o Plano em um conjunto de intenções e que serviram como linhas orientadoras de ações no âmbito federal.

Nessa perspectiva, foi aprovado o texto final da LDB - Lei nº 9.394/96 oriundo do projeto substitutivo e que não correspondeu ao texto da nova LDB que estava tramitando no Congresso desde o ano de 1989 e que, em grande medida, atendia às demandas dos educadores por uma educação que se pretendia com qualidade social. Na forma da nova legislação, e demais instrumentos legais dela

decorrente, o ensino médio constituiu-se como a última etapa da educação básica, tendo como finalidades o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o aprimoramento da pessoa humana e a compreensão dos fundamentos da ciência e da tecnologia necessários aos processos produtivos.

Nesse sentido, consideramos que apesar da indicação legal apontar para que o ensino médio fornecesse as condições necessárias à formação de um homem capaz de continuar aprendendo e de agir intencionalmente em seu meio, a mesma legislação indicou que essas condições fossem operacionalizadas por meio de uma organização administrativa e pedagógica tendo como foco central um currículo baseado na noção de interdisciplinaridade, contextualização e competências, mas na perspectiva de ajustamento desse homem a um contexto socioeconômico e político de forte ideologia neoliberal, visando à reestruturação produtiva e não a perspectiva de valorização do trabalho humano com qualidade social.

Dando sequência à pesquisa, propomo-nos a analisar as diretrizes e estratégias estabelecidas para a política educacional maranhense, cujo estudo pautou-se no documento orientador da política no Estado, intitulado de “Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional no Estado” do qual extraímos que o fortalecimento da ação pedagógica foi a principal diretriz que se pretendia norteadora de todos os mecanismos e ações adotadas pela SEDUC/MA para a concretização da reforma educacional, em especial, a do ensino médio bem como as estratégias dela decorrentes.

Nesse caminho, chegamos a compreensão de que essa diretriz e suas respectivas estratégias, como norteadoras da reforma educacional estadual, fizeram parte do amplo conjunto de reformas que o Estado do Maranhão implementou com o discurso de garantir a eficiência por meio da modernização e da descentralização. O que de fato ocorreu foi a desestatização e a desregulamentação do aparelho estatal por meio das privatizações e da extinção de todas as Secretarias, criando em seu lugar Gerências por área de atuação e Gerências Regionais.

Em essência, tanto a diretriz quanto as estratégias concentraram o foco na proposição de referenciais curriculares orientadores da organização administrativa e pedagógica das escolas, a serem colocados em prática por intermédio de assistência técnico-pedagógica sistemática, combinada com a formação continuada. Desse tripé identificamos que a SEDUC/MA elaborou os

Referenciais Curriculares e as Diretrizes para a avaliação de aprendizagem dos alunos e apontou as linhas gerais da formação continuada que consideramos como mecanismos de efetivação da política educacional maranhense. Já em relação à assistência técnico pedagógica, cuja concepção concentrava-se no controle dos processos educacionais, nem isso foi capaz de realizar, pelo menos para a etapa do ensino médio, pois, a mesma não se concretizou.

Com o terceiro e último objetivo específico deste trabalho, o propósito foi de verificarmos a implantação das mediações adotadas pela SEDUC/MA, por meio dos mecanismos e ações que concretamente foram implementados para efetivar a política educacional na rede. Nesses termos, evidenciamos que em relação ao primeiro mecanismo - **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão** – o mesmo incorporou as orientações da política educacional nacional, guardando, inclusive, afinidade quanto às intenções de organizar os sistemas de ensino e o trabalho escolar no sentido de torná-los efetivos no trabalho de formação do jovem com competências e habilidades para sobreviver num contexto de instabilidade das ocupações e crescente desemprego.

O segundo mecanismo que identificamos - **Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem** - como não poderia deixar de ser, compõe, juntamente com os Referenciais o conjunto de orientações para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e que, portanto, deveria proporcionar um sólido referencial teórico coerente com a concepção curricular, base de sustentação da prática pedagógica. No entanto, isto não se revelou, uma vez que o documento não definiu uma concepção teórica de avaliação, limitando-se a, apenas, descrever as diversas linhas teóricas presentes nessa área, bem como revelar uma incoerência quanto aos seus propósitos no sentido das práticas avaliativas que versavam em dois sentidos: construir conhecimento e formar competência.

Quanto ao **Plano de Formação**, que corresponde ao terceiro mecanismo, julgamos que este apresentou fragilidades quanto à concepção que deveria orientar as ações de formação, assim como não foi capaz de explicitar uma proposta de formação que respondesse aos anseios e necessidades dos profissionais que atuam na rede.

Desse modo, anunciamos que o nosso estudo apontou como principais achados, no campo das concepções, a falta de uma sólida fundamentação teórica

que assegurasse a prática educativa, a falta de coerência entre as concepções teóricas presentes nos diversos documentos orientadores da política.

No campo da ação propriamente efetivada, destacamos o distanciamento entre o que foi proposto para a política educacional estadual e o que foi efetivamente desenvolvido, no que se refere às estratégias previstas para a efetivação da diretriz de fortalecimento da ação pedagógica e a realização de ações de formação que foram pontuais. Consideramos que essas evidências são indícios da ausência de uma política educacional que tenha como propósito primeiro a formação de um sujeito crítico, no sentido da transformação social.

Diante das ponderações acima referidas, consideramos que os nossos objetivos foram alcançados, na perspectiva a que nos propomos na presente pesquisa, mas conscientes de que uma política educacional pode e deve ser permanentemente questionada, analisada e confrontada visando encontrar respostas aos novos problemas que desafiam a nossa prática.

Salientamos que a realização desta pesquisa não se constituiu uma tarefa simples; ao contrário, exigiu de nós um grande esforço para pôr em prática o exercício da leitura e da compreensão dos fundamentos e conceitos essenciais à apreensão do nosso objeto de estudo, bem como o próprio exercício de produzir conhecimento científico. Essa dificuldade, no entanto, foi superada pelos inúmeros momentos gratificantes que tivemos a cada etapa de realização deste estudo, bem como ao longo de todo o nosso processo formativo durante o curso de Mestrado em Educação.

Por fim, entendemos ser pertinente que a SEDUC/MA empenhe esforços no sentido de redirecionar a política educacional do Estado, em particular, do ensino médio, na perspectiva da formação do homem sócio-histórico em condições de exercitar, na prática, os fundamentos da ciência e da tecnologia.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões para reflexão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707 – 727, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O “Progestão” no contexto da modernização do estado brasileiro**: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação ) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. 185p.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. 207p

\_\_\_\_\_. **Ensino integrado**: princípios e práticas pedagógicas. Belém, 2012.

\_\_\_\_\_. **O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional**. Disponível em:< [http://www.estudoso-dotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo\\_Lima\\_Araujo-o-ma](http://www.estudoso-dotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Ronaldo_Lima_Araujo-o-ma)>. Acesso em: 17 set. 2011.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89. p. 1105 - 1126. set./dez 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Tradução: Luís Neto Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos.1994. Disponível em: <<http://www.tarcisiodezena.sites.uol.com.br/apostila/conswash.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 comentada e interpretada artigo por artigo. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

\_\_\_\_\_. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.



\_\_\_\_\_. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: Ministério de Educação e Desporto, 1993.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Legislação brasileira sobre educação**. Câmara dos Deputados. Brasília: Edições Câmara, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 2010.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá et.al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. In: **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114. p. 49-88. nov. 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. In: **Revista Trab. Educ. Saúde Ação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r295.pdf>>. Acesso em: 3 fev.2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís: Edefma, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo por artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2012.

COSTA, Diana Barreto. As políticas públicas de educação e o ensino médio maranhense. In: **Caderno do Aplicação**. Porto Alegre ,v. 21, n. 2, p. 83-121. jan/jul. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

DOMINGUES, José Juiz et al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70. p. 63-79. set. 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112. p. 677 – 705, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 fev.2012.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 196p.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FIGUEIREDO, Nebia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2 ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora. 2007.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa [online]**. n. 116, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/cp/n\\_116/14397.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n_116/14397.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio interado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria(Org.). A busca da articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: \_\_\_\_\_. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82. p. 93 – 127, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan.2012.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio interado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angélica. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneide. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar M. L. et al (Org.). **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: novos desafios. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851 - 873 jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. ano XXI, n. 70, p. 15 – 39. abr. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora URMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casemiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino médio em questão. Química Nova na Escola - Ensino Médio. In: **Espaço Aberto**, n. 7. maio 1998. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc07/espaco.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena e SEGNINI, Liliana. (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, V, p. 277-312. 2007. Disponível em: <<http://www.mestradoemtma.com.br/wp-content/uploads/2010/06/USOS-SOCIAIS->

DO-TRABALHO-E-DA-NO%C3%87%C3%83O-DE-COMPET%C3%8ANCIA.pdf >. Acesso em: 8 jan. 2013.

MARANHÃO. **Lei nº 7.356 de 29.22.1998**: dispõe sobre a reforma e reorganização administrativa do Estado e dá outras providências. Maranhão: SEPLAN, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e estratégias para a política educacional do Estado do Maranhão /1999-2002**. Gerência de Desenvolvimento Humano. São Luis: 1999.

\_\_\_\_\_. **Programa de assistência técnico-pedagógica – PAT**. Gerência de Desenvolvimento Humano. São Luís: SEF. 2002.

\_\_\_\_\_. **Referencias curriculares do ensino médio do Estado do Maranhão**. Gerência de Desenvolvimento Humano. São Luis: SUACEM, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para avaliação da aprendizagem na educação básica: orientações para a prática escolar**. Gerência de Desenvolvimento Humano. São Luis: SUAWE, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Relatório final da formação**. Gerência de Desenvolvimento Humano. São Luis: SUACEM, 2003c.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação do Estado do Maranhão**. São Luís: Seduc, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório final de prestação de contas do Projeto Alvorada**. São Luís: Seduc. 2010.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar – SINEST-SEDUC. In: **Informe Estatístico Maranhão 1997-2004**. (publicado em: 2004), p. 22-25.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar – SINEST-SEDUC. In: **Informe Estatístico Maranhão 2003**. (publicado em 2004), p. 21.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar – SINEST-SEDUC. In: **Informe Estatístico Maranhão 2010**. (publicado em 2011), p. 31.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. In: **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 109, p. 67-87. 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina ; Ivana Jinkings. 1 ed. revisada. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx- Engels).

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. 2009. Disponível em: <  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf> >. Acesso em: 9 jan. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 35, p. 9-57, abr. 1990. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas públicas para a educação. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Marcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, maio/ago. 1999.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da Administração Pública burocrática à gerencial. (Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina), In: **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan/abr 1996. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/view.asp?cod=87>>. Acesso em: 6 jan 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIOLLI, Gisiley Paulin Zucco. **A reforma educacional no ensino médio do Estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. 232p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTO, Gaudêncio ; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio interado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAPOSO. Conceição. A educação maranhense no limiar do 3º milênio. In: **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, p.7-25, v. 8, n. 1. jan/jun. 2004.

RESENDE, Flávio da Cunha. **Por que falham as reformas administrativas?**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa.(Org.). Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Estado, saúde e participação política**. São Paulo: Xamã, 2011.

\_\_\_\_\_. Poder político e reforma do estado no contexto do neoliberalismo: análise da reforma do aparelho de Estado no Maranhão nos anos de 1990. In: **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v.10, n. 2, p. 45-59, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Entre o local e o nacional: a “reforma” do aparelho de Estado no Maranhão. In: **Caderno CRH**. Salvador, n. 35, p. 199-226, jul./dez. 2001.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008. 161p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1998a. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 1998b.

VASCONCELOS, Celso Santos. **Avaliação: concepção dialética –libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção?. In: DOURADO, Fernandes, PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? In: **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, p. 26-32, n. 85, maio. 1993.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005a

\_\_\_\_\_. Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, p. 1067-1086, v. 26, n. 92. out. 2005b. (Ed. Especial)