

## A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS PROPOSTAS PARA A PRÓXIMA DÉCADA: INFRAESTRUTURA, GESTÃO E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE ATUA NO ENSINO MÉDIO

### THE CURRENT SITUATION OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL AND PROPOSALS FOR THE NEXT DECADE: INFRASTRUCTURE, MANAGEMENT AND VOCATIONAL TRAINING OF PROFESSIONAL WORKING IN THAT LEVEL

*Carlos da Fonseca Brandão<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é fazer uma análise da situação atual do Ensino Médio no que se refere especificamente às questões de infraestrutura, da formação do profissional que atua neste nível e da questão da gestão do Ensino Médio, por entendermos que tais questões também podem ter fundamental importância tanto para os jovens que se evadem do Ensino Médio quanto para os jovens que nele permanecem. Analisaremos essas questões (infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio), tendo como referência, por um lado, os objetivos e metas propostos pelo último Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) e por outro lado, os objetivos e metas propostos para essas mesmas questões pelo novo PNE, a vigorar até 2020, ressaltando que este ainda se encontra em fase de discussão no Congresso Nacional, portanto, passível de modificações.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino médio. Política educacional brasileira. Plano Nacional de Educação.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze the current brazilian high school situation that refers specifically to issues of infrastructure, training of professionals working in high school and the question of management of high school, because we believe that such questions also may have fundamental importance for both young people who drop out of high school and for young people who stay there. We will discuss these issues (infrastructure, management and training of professionals working in high school) as a reference, on the one hand, the goals and objectives proposed by the last National Education Plan (PNE - Law No. 10.172/2001), and on the other hand, the objectives and goals proposed for these same issues by the new PNE, to run until 2020, emphasizing that this is still under discussion in Congress, therefore, liable to modifications.

**KEYWORDS:** High school. Brazilian educational policy. The National Education Plan.

O Ensino Médio brasileiro tem sido, ultimamente, foco de muitas pesquisas educacionais, seja por conta do seu alto índice de evasão, seja por conta de uma alegada falta de atratividade de seu currículo, ou até mesmo pelo fato de que aproximadamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estarem fora do Ensino Médio,<sup>2</sup> e também pelo motivo de que o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), exclusivamente no nível do ensino médio, ter aumentado significativamente nos últimos anos (BRASIL, 2009). Por outro lado, a expansão da renda das famílias brasileiras nos últimos anos e o aumento sempre crescente da competitividade profissional, têm, segundo o Ibge, mantido os jovens que já estão dentro do sistema escolar, mais tempo na escola, priorizando a sua formação e adiando, assim, a sua entrada no mercado de trabalho.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Livre-docente em Educação e professor adjunto do Departamento de Educação (campus de Assis) e do Programa de Pós-graduação em Educação (campus de Marília) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). E-mail: cbrandaoassis.unesp.br

<sup>2</sup> Dados referentes a 2009 (Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em 17 maio 2011).

<sup>3</sup> Dados referentes a 2010 (Cf. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acesso em 10 maio 2011).

Entendendo que a finalidade precípua do Ensino Médio é a de criar as condições básicas e necessárias para que o educando compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Cf. BRANDÃO, 2004) temos que as concepções sobre o Ensino Médio no Brasil são fundamentadas em três ideias básicas: formação do cidadão, preparação para o trabalho e preparação para a continuação dos estudos. As primeiras duas reforçam nossa afirmativa de que elas se constituem nas noções basilares da concepção de Educação presente na atual organização do ensino brasileiro, quer seja o binômio exercício da cidadania/preparação para o trabalho. A terceira ideia (preparação para a possibilidade de continuação dos estudos) se constitui em uma finalidade específica desse nível de ensino, o Ensino Médio.

Nessa direção, Frigotto (2005, p.76) considera que o

ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Já na opinião de Ciavatta (2005, p. 94), a

formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não formação humana no seu sentido pleno.

Assim, estamos diante de duas aparentes contradições. A primeira, sempre presente quando discutimos concepções de Ensino Médio, que trata do caráter desse nível de ensino, ou seja, se o mesmo deve ter um caráter eminentemente propedêutico, ou profissionalizante, ou ainda, integrado (propedêutico e profissionalizante).<sup>4</sup> A segunda aparente contradição é o fato de que a análise da atual situação do Ensino Médio no Brasil indicar que os índices de abandono nesse nível de ensino são elevados, porém, ao mesmo tempo, devido a atual conjuntura econômica brasileira, os jovens que permanecem na escola estão adiando a sua entrada no mercado de trabalho e privilegiando o aumento do seu nível de escolaridade.<sup>5</sup>

Diante de todas essas questões, optamos por um artigo cujo objetivo é fazer uma análise da situação atual do Ensino Médio no que se refere especificamente às questões de infraestrutura, da formação do profissional que atua no Ensino Médio e da questão da gestão do Ensino Médio, por entendermos que tais questões também podem ter fundamental importância tanto para os jovens que se evadem do Ensino Médio quanto para os jovens que nele permanecem. Analisaremos essas questões (infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio) tendo como referência, por um lado, os objetivos e metas propostos pelo último Plano Nacional de Educação

<sup>4</sup> Sobre a luta pela hegemonia dessas diferentes concepções de Ensino Médio (propedêutico, profissionalizante ou integrado) nas últimas décadas no Brasil, especialmente nos governos FHC e Lula, ver o interessante artigo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Para Aguiar, essa luta pela hegemonia de concepções de Ensino Médio também é possível devido a "histórica falta de identidade do ensino médio" brasileiro (Cf. AGUIAR, 2010, p. 720).

<sup>5</sup> Denominamos de "aparentes contradições" porque entendemos que a primeira delas não se trata exatamente de uma contradição, mas sim de formas de organização do Ensino Médio. Já a segunda delas é para nós também uma "aparente contradição" porque entendemos que os jovens que abandonam o Ensino Médio possuem condições sócioeconômicas bastantes distintas dos jovens que permanecem no Ensino Médio.

(PNE – Lei nº 10.172/2001),<sup>6</sup> e, por outro lado, os objetivos e metas propostos para essas mesmas questões pelo novo PNE, a vigorar até 2020, ressaltando que este ainda se encontra em fase de discussão no Congresso Nacional, portanto, passível de modificações.<sup>7</sup>

Sabemos que a grande questão que permeia toda a análise que se faça sobre o Ensino Médio brasileiro é a questão da universalização do seu acesso e do seu atendimento. Porém, visto que a Emenda Constitucional nº 59/2009, que deu nova redação ao Art. 208 da Constituição brasileira, tornando a Educação Básica obrigatória e gratuita à todas as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria, a partir de 2016 (Cf. LIMA, 2011), resolvemos, nesse artigo, abordar questões mais específicas que afetam o Ensino Médio brasileiro.

Entendemos que abordar essas questões (infraestrutura, formação do profissional que atua no Ensino Médio e gestão do Ensino Médio) também possui uma significativa importância visto que no período de aproximadamente 20 anos (1991-2009) o total de matrículas no Ensino Médio brasileiro cresceu 221% em termos relativos, saindo de total de 3.772.698 matrículas em 1991 para um total de 8.337.160 alunos matriculados no Ensino Médio em 2009, em termos de números absolutos, ainda que esse número seja menor do que o verificado no período de 2000 a 2007 (mas ligeiramente maior do que o ano de 2008), e ainda que os concluintes em 2009 tenham sido de apenas 1.797.434 jovens (Cf. LIMA, 2011).

Iniciaremos nossa análise pela discussão das metas propostas pelo antigo PNE (2001-2010) para a questão da infraestrutura do Ensino Médio no Brasil.<sup>8</sup> Porém, antes de iniciarmos essa discussão, necessário se faz, ainda que em poucas linhas, explicitar a nossa concepção de Ensino Médio. Assim como para Frigotto (2005), consideramos que para voltarmos a ter um Ensino Médio, entendido como parte fundamental da Educação Básica, e articulado com o mundo do trabalho, da ciência e da cultura, precisamos, inicialmente, desconstruir no imaginário das classes menos favorecidas, social e economicamente, “o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.” (FRIGOTTO, 2005a, p. 77).

### **Infraestrutura no Ensino Médio**

Sobre a questão da infraestrutura mínima necessária para o oferecimento do Ensino Médio de qualidade, o último PNE elencou sete metas a serem alcançadas até janeiro de 2011, quais sejam as metas de 6 a 12, que, numa tentativa de preservar as intenções dos legisladores, necessitam ser analisadas exatamente na sequência exposta acima.

A primeira delas definiu e explicitou, em suas dez alíneas, o que seriam os padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o Ensino Médio, levando-se em consideração as realidades regionais. A segunda propôs que não fosse autorizado o funcionamento de novas escolas de Ensino Médio que não possuíssem, de maneira adequada, espaços, ventilação, iluminação, instalações sanitárias, bibliotecas, quadras de esporte e recreação, laboratórios de ciência e informática, equipamentos multimídias e adaptações físicas necessárias para os alunos portadores de necessidades especiais. A terceira meta propôs o prazo de cinco anos (janeiro de 2006) para que todas as escolas de Ensino Médio se adaptassem, de forma a atender a todos os itens que compõe esses padrões mínimos nacionais de infraestrutura. A quarta meta propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (janeiro de 2006) que todas as escolas de Ensino Médio estivessem equipadas com, pelo menos,

<sup>6</sup> Outras avaliações sobre o antigo PNE (2001-2010) também já foram feitas por Aguiar (2010), Dourado (2010) e Kuenzer (2010), entre outros.

<sup>7</sup> Até agosto de 2011, o referido Projeto de Lei já havia recebido mais de 3.000 emendas dos parlamentares.

<sup>8</sup> Uma análise de todas as metas do antigo PNE (2001-2010) pode ser encontrada em Brandão (2006).

biblioteca, telefone e xerox. A quinta meta propôs que se assegurasse, também até janeiro de 2006, que 50% das escolas de Ensino Médio dispusessem de equipamentos de informática para o ensino e para a administração da própria escola e que, ao final dos dez anos de vigência desse PNE (2001-2010), todas as escolas de Ensino Médio já dispusessem desses equipamentos. Já a sexta meta propôs a universalização progressiva das redes de comunicação. Por último, a sétima meta propôs a adoção de medidas que tivessem como objetivo universalizar, para todas as escolas de Ensino Médio, estes padrões mínimos nacionais de infraestrutura.

Nessa questão, Ciavatta (2005, p.100) enfatiza que a

escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

No que tange às questões gerais de infraestrutura, dados tabulados a partir das respostas dos estudantes de Ensino Médio ao questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), aplicado no ano de 2004, mostram que, para 62,7% dos alunos, as condições de acesso a computadores e a outros recursos de informática, bem como as condições dos laboratórios de ensino, variam de insuficientes a regulares. Essa mesma pesquisa indicou que 35,4% dos alunos consideraram insuficientes ou regulares as condições da biblioteca da escola. Esses dados, que não se modificaram de maneira significativa de 2004 até os dias atuais, nos mostram que, além dessa meta nº 6 do último PNE não ter sido alcançada, muito ainda precisa ser feito.<sup>9</sup>

Já o problema posto pela meta nº 7, que propôs que não fosse mais autorizado o funcionamento de novas escolas de Ensino Médio que não possuíssem, de maneira adequada, espaços, ventilação, iluminação, instalações sanitárias, bibliotecas, quadras de esporte e recreação, laboratórios de ciência e informática, equipamentos multimídias e adaptações físicas necessárias para os alunos portadores de necessidades especiais, é que nos fez sermos “mais realistas do que o Rei”, ou seja, se ainda não atingimos a universalização no atendimento do Ensino Médio e, como vimos na discussão da meta anterior, quase dois terços dos alunos do Ensino Médio consideram que as condições de acesso a computadores e a outros recursos de informática, bem como as condições dos laboratórios de ensino variam de insuficientes a regulares, se não permitimos o funcionamento de novas escolas, ainda que fora das chamadas “condições ideais”, corremos o sério risco de jamais conseguirmos universalizar o atendimento do Ensino Médio para toda a população que dele necessita.

No caso da meta nº 8, que propôs um prazo de cinco anos (expirado em janeiro de 2006) para que todas as escolas de Ensino Médio se adaptassem, de forma a atender a todos os itens que compõem os padrões mínimos nacionais de infraestrutura, como vimos, ainda não foi possível atingir esta meta no prazo inicialmente estipulado pelo antigo PNE, e nem até o presente momento. Segundo Zibas, entre os anos de 2001 e 2004, por exemplo, o “investimento na recuperação da rede física e na ampliação dos recursos didáticos (bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática) foi muito pequeno para alavancar as condições de ensino.” (ZIBAS, 2005b, p. 1075).

De certa maneira, a meta nº 9, próxima meta a ser por nós analisada, que propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (também expirado em janeiro de 2006), que todas as escolas de Ensino Médio estivessem equipadas com, pelo menos, biblioteca, telefone e xerox, já foi alcançada, pois o problema não é a existência desses equipamentos nas escolas de Ensino Médio brasileiras, mas as condições em que se encontram, por exemplo, as bibliotecas. Como vimos, em 2004, 35,4% dos estudantes de Ensino Médio que fizeram o Enem daquele ano, consideravam insuficientes ou

<sup>9</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 2 ago. 2011.

regulares as condições da biblioteca da escola, ou seja, não basta a existência da biblioteca, do telefone e do reproduzidor de textos, mas sim que esses recursos didáticos e pedagógicos sejam de boa qualidade.

Já no caso da meta nº 10, que propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (janeiro de 2006) que 50% das escolas de Ensino Médio dispusessem de equipamentos de informática para o ensino e para a administração da própria escola, e que, em 2011, todas as escolas de Ensino Médio dispusessem desses equipamentos, temos que, em 2009, ainda não havia 50 mil laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras. Aproximadamente 50% das escolas públicas não tinham sequer um único computador instalado e mais de 90 mil escolas ainda não tinham conexão com a internet em banda larga.<sup>10</sup>

Na continuidade de nossa análise, a meta nº 11 para o Ensino Médio do antigo PNE, propôs universalização progressiva das redes de comunicação. A ideia em si é excelente, porém, precisa vir acompanhada da melhoria das condições de uso dos recursos pedagógicos e didáticos, já explicitados na discussão das metas 6, 8, 9 e 10. Sem essa ação conjunta e concomitante, essa meta, além de ainda não ter sido alcançada, jamais conseguirá ser.

Por último, no que se refere às questões de infraestrutura, temos a análise da meta nº 12 para o Ensino Médio do antigo PNE. Essa meta propôs a adoção de medidas que visem a universalizar, para todas as escolas de Ensino Médio, todos os padrões mínimos nacionais de infraestrutura, que o próprio PNE elencou para esse nível de ensino. No nosso entendimento, a questão central continua sendo a mesma, quer seja, a universalização pretendida só se efetivará - e assim terá sentido -, se as metas 6, 8, 9, 10 e 11 (já abordadas aqui neste tópico), forem atingidas progressiva e conjuntamente.<sup>11</sup>

Em termos de recursos financeiros disponíveis para o alcance dessas metas na próxima década (2011-2020), acreditamos que, com a implantação do Fundeb (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), desde 2008, um maior montante de recursos financeiros tem sido destinado ao Ensino Médio, sendo assim perfeitamente possível melhorar a infraestrutura das escolas de Ensino Médio brasileiras.

### **A formação profissional para o Ensino Médio**

Antes de discutirmos as metas específicas do antigo PNE (2001-2010) sobre a formação dos profissionais que atuam no Ensino Médio, faz-se necessário lembrar que as concepções sobre esse nível de ensino afetam diretamente os profissionais docentes que nele trabalham. Visto que o principal objetivo do Ensino Médio é a preparação do aluno para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos em nível superior, concomitantemente à preparação do aluno como cidadão, de modo que ele venha a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação profissional, ou domine os conhecimentos básicos que lhe permita seguir estudando (educação superior), esse nível de ensino deve necessariamente incluir a sua formação ética dos alunos, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico.

Porém, no Brasil, a pressão para que o Ensino Médio predominantemente voltado à preparação do jovem para o seu ingresso mais cedo no mercado de trabalho foi, e continua sendo, muito forte. A hegemonia desta ideia prejudica, muitas vezes, propostas que valorizam o desenvolvimento da

<sup>10</sup> Cf. [www.ne.org.br/tecnologia](http://www.ne.org.br/tecnologia), acesso em: 15 ago. 2011. Esses dados mostram que a pesquisa do Enem 2004 ainda continua atual, pois, naquele momento, quase dois terços dos alunos do Ensino Médio brasileiro já apontavam que as condições de acesso a computadores e a outros recursos de informática eram insuficientes, ou seja, de nada adianta a escola possuir, por exemplo, equipamento de informática se os mesmos não estão em condições de ajudar, efetivamente, na melhoria do ensino e da aprendizagem.

<sup>11</sup> A estratégia 3.11 da meta 3 (específica para o Ensino Médio) do projeto do novo PNE, para a década 2011-2020, apresentado pelo Governo Federal e em discussão no Congresso Nacional, aponta na mesma direção, ou seja, ratifica que as metas que estamos discutindo não foram alcançadas no decênio 2001-2011.

autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos do Ensino Médio e também afeta os professores que nele atuam. Na opinião de Corrêa (2005, p. 145), não

há como ignorar a grande pressão existente para que a educação escolar continue sendo pensada a partir do mundo da produção, do perfil do 'novo' trabalhador para o atual padrão de acumulação capitalista, da 'empregabilidade', da crise econômica, etc., como sendo os determinantes sociais e econômicos das propostas pedagógicas. No nosso entendimento, trata-se de uma visão reducionista da formação humana e social que decorre, em grande medida, da aplicação da concepção de mercado no sistema educacional. Por sua vez, os professores também são afetados e levados a desempenhar novas funções nessa perspectiva de socialização, que corresponde a concepções individualistas, de competição em lugar de práticas de colaboração, de responsabilidade compartilhada entre todos aqueles que convivem na escola.

Passando agora para a discussão das metas específicas do antigo PNE (2001-2010), no que se refere à formação profissional mais adequada para a atuação no Ensino Médio, o antigo PNE colocou, segundo nosso entendimento, apenas duas metas específicas, que deveriam ter sido alcançadas até o início de 2011, que são as metas nº 5 e 17. A primeira delas propôs que se assegurasse, no prazo de cinco anos (expirado, portanto, em janeiro de 2006), que todos os professores de Ensino Médio deveriam possuir qualificação de nível superior. A segunda meta (meta nº 17), por sua vez, propôs que no prazo de um ano (expirado, portanto, em janeiro de 2002) que se estabelecesse um programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas das Ciências e da Matemática.

Uma das prováveis causas apontadas por especialistas para o aumento do percentual de reprovação dos alunos do Ensino Médio é a formação (inicial e continuada) deficiente dos professores desse nível de ensino. Baseada em pesquisas realizadas com docentes do Ensino Médio, Zibas (2005b, p. 1075) afirma que a

capacitação docente em serviço – mesmo naqueles Estados que fizeram grande investimento nessa área – não estava tendo os desdobramentos desejados. A crítica dos docentes recaía sobre a fragmentação dos cursos e sobre a impossibilidade de comunicação entre os professores que deveriam ser os multiplicadores e seus pares. A rotina de trabalho, na maioria das escolas, continuava baseada na atuação individual, isolada, dos docentes.

Assim, a meta nº 5 do antigo PNE, que propôs que, no prazo de cinco anos (expirado em janeiro de 2006), todos os professores de Ensino Médio deveriam possuir diploma de nível superior, até o momento, ainda não foi alcançada, pois o censo escolar 2009 mostra que ainda havia, naquele momento, quase 9% de professores atuando no Ensino Médio que possuíam, no máximo, como formação maior, o próprio Ensino Médio<sup>12</sup>.

Já no caso da meta nº 17, que propôs que, em um ano (expirado em janeiro de 2002), fosse estabelecido um programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas das Ciências e da Matemática, temos que a meta não foi cumprida no prazo estabelecido por esse PNE. Se considerarmos os resultados do Saeb, no período 1995-2005, em Matemática, é possível perceber um aumento do percentual de alunos da 3ª série do Ensino Médio nos cinco primeiros níveis (até 250 pontos) e uma diminuição do percentual de alunos dessa mesma série em 5 dos 6 últimos níveis (de 300 até 425 ou mais pontos)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 5 set. 2011.

<sup>13</sup> Os resultados do teste internacional Programme for International Student Assessment (PISA), entre 2000 e 2009, mostram, por outro lado, uma melhora no desempenho dos estudantes brasileiros de Ensino Médio, tanto em Matemática como em Ciências. Porém, há que se ressaltar que os alunos brasileiros participantes deste teste são, provenientes tanto da escola pública quanto da escola privada, diferentemente da Avaliação de Rendimento Escolar do SAEB que é aplicada apenas em alunos da rede pública (Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 5 set. 2011).

Por outro lado, e para se ter uma ideia da importância desta meta nº 17, o Inep, em 2003, estimava que, no ano de 2002, a demanda de funções docentes em Matemática havia sido de 106.634 professores, ao passo que, entre os anos de 1990 e 2001, haviam sido licenciados apenas 55.334 professores desta disciplina em todo o país.<sup>14</sup> Em 2009, o total de professores com formação específica em Ciências e Matemática corresponde, aproximadamente, a apenas 14% do total de docentes do Ensino Médio no Brasil.<sup>15</sup>

Assim, continua sendo necessária a implantação de algum tipo de programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática, como preconiza, há mais de 10 anos atrás, essa meta do antigo PNE, não só visando o aumento do número de professores dessas disciplinas (formação inicial), mas também visando o aperfeiçoamento desses profissionais (formação continuada).<sup>16</sup>

O que nos preocupa é que, apesar da meta nº 15 do Projeto de Lei do novo PNE (2011-2020) ser toda, com suas 10 estratégias, direcionada à questão da formação básica (inicial) e continuada, buscando especialmente que todos os professores venham a ter formação em nível superior em suas respectivas áreas de formação, não há nela, porém, nenhuma estratégia para a solução da questão da escassez de professores de matemática e ciências.<sup>17</sup>

### A Gestão no Ensino Médio

A questão da gestão no Ensino Médio foi abordada por apenas três metas no antigo PNE (2001-2010), a saber, metas nº 13, 14 e 18, que analisaremos neste tópico de nosso artigo. A primeira dessas metas propôs a criação de mecanismos como conselhos escolares ou equivalentes para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio. Já a meta nº 14 propôs que se assegurasse a autonomia das escolas de Ensino Médio, tanto no que diz respeito ao seu projeto pedagógico, quanto em termos de gerência de recursos financeiros para a manutenção da escola. Por último, a meta nº 18 propôs que a gestão escolar deveria apoiar e incentivar as organizações estudantis, as quais deveriam ser vistas, tanto pela direção escolar quanto pelos alunos, como espaços de participação e exercício da cidadania. Entendemos que esse conjunto de três metas, se alcançadas plenamente, podem significar um grande passo rumo à uma gestão verdadeiramente democrática da escola pública.

Necessário se faz ressaltar essa ideia da “gestão verdadeiramente democrática da escola pública” porque, por exemplo, para Dias, apesar da gestão democrática da escola pública já estar “inscrita no processo de democratização da sociedade”, a escola, porém, ainda está distante de possuir uma “cultura participativa”, ressentindo-se “da frágil organização do colegiado, associação ou conselho escolar e da pouca participação dos professores, alunos e seus pais nos espaços decisórios.” (DIAS, 2004, p. 103).<sup>18</sup>

Zibas, por sua vez, relata, especificamente com relação ao Ensino Médio, que a

reforma de gestão com incentivo para a participação de pais e alunos agora como ‘clientes’, não conseguiu penetrar nos tradicionais procedimentos intramuros. Os estudantes e seus pais continuavam a participar de maneira apenas formal nos órgãos deliberativos, sendo chamados a contribuir mais efetivamente

<sup>14</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 16 out. 2010.

<sup>15</sup> Cf. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em: 5 set. 2011.

<sup>16</sup> Somente no segundo semestre de 2011 o Ministério da Educação abriu inscrições para cursos que podem vir a resolver esse problema, oferecendo as opções primeira licenciatura (para professores que não tenham nenhuma formação inicial), segunda licenciatura (para professores que já possuem uma licenciatura) e formação pedagógica (para professores que possuem curso de nível superior, mas não na modalidade licenciatura) (Cf. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em: 5 set. 2011).

<sup>17</sup> Por outro lado, dado o fato de que o referido Projeto de Lei ainda encontra-se em fase de discussão é possível que ainda seja incluída alguma proposta para a resolução desse problema.

<sup>18</sup> Nesse mesmo artigo, Dias também faz um histórico da implantação dos conselhos de escola no Brasil (Cf. DIAS, 2004, p. 96-103).

apenas no âmbito operacional, como na organização de festas e em mutirões para a limpeza da escola. No entanto, essa tradicional participação 'operacional' foi alargada, em alguns contextos, para o alardeado estatuto de 'amigos da escola', os quais foram encontrados pelos pesquisadores ministrando aulas de teatro, de educação física e até de química. (ZIBAS, 2005b, p. 1076).19

Por outro lado, abordando a questão dos conselhos escolares nas escolas técnicas e profissionais de nível médio, Oliveira afirma que o empresariado industrial brasileiro, ao

destacar a importância de se implementar um processo de desburocratização da política educacional, com a conseqüente descentralização da gestão educacional, [...] advogou para si a participação nos conselhos escolares. Reconheceu para si, assim como para outros setores organizados da sociedade, o direito de interferir diretamente na administração e na confecção dos currículos escolares, de forma que o processo educativo pudesse alcançar os objetivos de produtividade e de eficiência tão almejados por ele. (OLIVEIRA, 2005, p. 91-92).

A partir dessas duas citações anteriores pode-se perceber claramente a diferença de abordagem de uma mesma questão, quer seja, a questão da efetividade real dos conselhos no cotidiano das escolas. Quando se trata de formação específica para o setor produtivo, seus maiores interessados, o empresariado, se acha no direito de interferir em praticamente tudo na escola, por meio dos conselhos escolares. Porém, quando se trata do Ensino Médio de caráter propedêutico, oferecido pela escola pública, ainda estamos lutando por uma gestão verdadeiramente democrática, com a participação efetiva da comunidade na qual ela está inserida.

A ideia posta pela meta nº 13 do antigo PNE, de criação de mecanismos como conselhos escolares ou equivalentes para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio, se for entendida como uma forma de gestão democrática das escolas públicas, ou ainda como forma de integração entre as escolas e as comunidades em que estão inseridas, já está presente tanto em nossa Constituição (Art. 206 - inciso VI) quanto na atual LDB (Art. 3 - inciso VIII, Art. 12 - inciso VI e Art. 14 - inciso II), ou seja, para que essa meta seja alcançada basta que se cumpra esses dispositivos constitucionais (Cf. ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B., 2001, p. 69-78) e legais, no caso, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96), ou, em outras palavras, o cumprimento das leis e o respeito à Constituição não deveriam ser metas a serem atingidas. Como bem observa Falcão Filho, para se efetivar uma gestão democrática, mais do que normas legais, é necessário também que os dirigentes escolares sejam dotados de "qualificações pessoais validadas por componentes políticos, morais e éticos" (FALCÃO FILHO, 2001, p. 19).

Consideramos que o maior problema para o alcance desta meta – e de todas as outras metas do antigo PNE que se referiam à constituição efetiva de conselhos participativos (Conselho Escola, Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar,<sup>20</sup> Conselho de Alimentação Escolar etc.) – é a participação efetiva da comunidade em contraposição à influência do Poder Executivo, muitas vezes significativa e determinante.

Essa grande influência que muitas vezes o Poder Executivo local exerce sobre os conselhos participativos (onde se incluem os Conselhos Estaduais de Educação, os Conselhos Municipais de Educação e também, em alguns lugares, os Conselhos Escolares), é, para Scheinvar & Algebaile (2004, p. 13), real porque apesar de esses conselhos serem "uma conquista do movimento social – que sempre contou com a participação dos agentes da escola –, a maioria deles ainda é um objeto desconhecido tanto dos professores quanto dos demais segmentos presentes na escola, que têm a atribuição legal de neles participar." Para essas autoras, os processos de "institucionalização dos conselhos vem ocorrendo com matizes da maior diversidade. Coexistem formas democráticas,

<sup>19</sup> Sobre a importância da participação da comunidade nos conselhos escolares, ver Abranches (2003).

<sup>20</sup> Sobre a relação entre os Conselhos Tutelares e a escola, ver, entre outros, Scheinvar (2004, p. 135-166).



amplamente participativas, com formas que preservam e atualizam a estrutura autoritária tradicional na política social brasileira.” (SCHEINVAR; ALGEBAILLE, 2004, p. 13).

Já para Paz (2005), é necessário, por meio desse processo de constituição dos conselhos participativos, que se forme uma “nova cultura cidadã”, visto que os conselhos devem ter

um tripé composto pelos conceitos de democracia, cidadania e participação. Só tem sentido falar em conselhos se levarmos em consideração esses três princípios, pois entendemos a cidadania não apenas como nossos direitos individuais, mas a cidadania coletiva, da população, o direito desta de se organizar e ter direito de lutar por direitos. Democracia, no sentido mais amplo, articulada à idéia da participação nas esferas públicas, ou seja, onde se decide. A participação pensada a partir dos conselhos é a idéia de podermos intervir na esfera do público. (PAZ, 2004, p. 20).

No nosso entendimento, os conselhos participativos, e especialmente os conselhos escolares, só têm razão de existirem se os mesmos se constituírem em instâncias mais do que legais, em instâncias representativas dos anseios das comunidades nas quais se inserem. Porém, há que se considerar a nossa herança colonial e patrimonialista, e entender, ao mesmo tempo, que, quando falamos de gestão democrática e de participação popular, estamos tratando de processos históricos e, principalmente, sociais e que, sendo assim são construções cotidianas, permanentes e, porque não dizer, intermináveis.

A LDB já prevê a gestão democrática das escolas públicas, porém, de maneira ainda muito genérica (Cf. BRANDÃO, 2010, p. 22-26, 50-53, 55-57). Ao analisar essa questão a luz da LDB, Paro (2001, p. 88) destaca que, a

grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso, seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola. Conseqüentemente, uma tal estruturação deveria estabelecer, ao mesmo tempo, que a direção da escola não ficasse, como hoje, concentrada exclusivamente na autoridade de um diretor que, sem condições objetivas de perseguir propósitos educativos, se vê compelido a atender aos ditames do Estado, sem nenhuma ligação com aqueles a quem os serviços escolares deveriam beneficiar. É neste sentido que a escolha dos dirigentes, acima de qualquer solução burocrática ou clientelista, deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar e, acima de tudo, com os usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidade em geral) de seus serviços.

Partindo do pressuposto de que não é possível a existência de uma escola autônoma sem que a mesma não seja gerida democraticamente, em todas as suas dimensões, então, a proposta da meta nº 14 para o Ensino Médio do antigo PNE, de que se assegurasse a autonomia das escolas de Ensino Médio, tanto no que diz respeito ao seu projeto pedagógico, quanto em termos de gerência de recursos financeiros para a manutenção da escola, possui o mesmo sentido, e, portanto, sua discussão segue na mesma direção daquela que fizemos sobre a meta anterior (meta 13), ou seja, autonomia (didática, pedagógica e de gestão dos recursos materiais e financeiros) e gestão democrática da escola pública são partes indissociáveis do mesmo binômio.

Sobre a questão da autonomia, Dias (2004, p. 93) advoga que

autonomia é um processo que se constrói mediante a prática coletiva. Esse procedimento não deve ser confundido com independência, com soberania, com auto-sustentação ou auto-suficiência. No sentido de autonomia total, ela é inatingível, considerando a subordinação da escola às diretrizes e às regras da sociedade. Autonomia escolar não significa a transferência total das responsabilidades do Estado para a

comunidade, geralmente já onerada com outras atribuições, mas significa a participação da comunidade na condução dos processos escolares que, em última instância, lhes dizem respeito prioritariamente.

Tomando a opinião de Dias como uma referência importante, consideramos que a ideia presente nesta meta nº 14 é excelente, o difícil é colocá-la em prática, exigindo dos governos estaduais – que são os responsáveis pelo oferecimento do Ensino Médio –, especialmente a autonomia financeira e gerencial dos recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar, bem como a autonomia real para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, de forma que o mesmo seja, também, um reflexo da identidade de cada escola.

Não foi na direção da ampliação da autonomia escolar que a reforma educacional implementada no governo FHC (1995-2002) para o Ensino Médio caminhou. Especificamente no Estado de São Paulo, por exemplo, a amplitude da autonomia escolar na escola pública, durante a gestão do então governador José Serra (2006-2010), foi na direção contrária, abolindo qualquer possibilidade de intervenção da escola sobre os seus próprios projetos pedagógicos e até sobre os planos de ensino das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio.

Para corroborar nossa opinião, Ciavatta (2005, p. 98), afirma que a reforma do ensino médio levada a cabo pelo governo FHC,

certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu.<sup>21</sup>

Esse dois exemplos (da reforma do Ensino Médio implantada no governo FHC, no Brasil, e da questão da autonomia da escola pública no governo Serra, em São Paulo) nos mostram, assim como a própria história da política educacional brasileira, que essa meta dificilmente será cumprida a curto e médio prazo.

Para encerrar esse tópico sobre as metas do antigo PNE (2001-2010) que tratam da questão da gestão no Ensino Médio, temos a meta nº 18, que propôs que a gestão escolar deveria apoiar e incentivar as organizações estudantis, vistas tanto pela direção escolar quanto pelos alunos, como espaços de participação e exercício da cidadania. Acreditamos que para ser alcançada, essa meta depende, em grande medida, de que gestores, administradores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e professores das escolas de Ensino Médio também sejam agentes apoiadores e incentivadores da participação ativa do alunado como uma das principais formas de exercício da cidadania.

Entendemos que, independentemente dessas metas específicas postas pelo antigo PNE (2001-2010), o mais importante quando discutimos a questão da gestão escolar (em qualquer nível de ensino) é realçar a necessidade de que caminhemos sempre na direção de uma gestão cada vez mais democrática da escola pública, entendendo que trata-se de um processo, por um lado, social e histórico e, por outro lado, resultante de lutas contínuas e intermináveis.

### **Considerações finais**

Ao chegarmos ao término desse nosso artigo, talvez fiquemos com uma impressão de que o Ensino Médio no Brasil vai de mal a pior. Realmente ele não vai muito bem, ou melhor, poderia ser oferecido de uma maneira qualitativamente melhor. De fato, a imensa maioria das metas para o Ensino Médio do antigo PNE (2001-2010) não foi alcançada, sendo, na nossa opinião, as principais

<sup>21</sup> Não nos aprofundaremos na discussão sobre a reforma do Ensino Médio implantada no governo FHC pois esse não é o foco deste artigo, porém, mais detalhes e opiniões sobre a reforma do ensino médio no governo FHC podem ser encontrados em Caixeta (2002), Ferreti (2003), Silva Jr. (2002), Zibas (2005a), entre outros.

delas: as metas que tratavam da questão da oferta e do atendimento do Ensino Médio e as metas que tratavam da questão da diminuição da evasão e do abandono nesse nível de ensino.

No caso da questão da oferta e do atendimento, como já afirmamos, mais da metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos está fora da escola. Na questão da evasão, a meta era diminuir esse índice no Ensino Médio em 5% ao ano, porém esse índice passou de 10% para 13,2% entre os anos de 2006 e 2008, diminuindo em 2009 para 11,5%, ou seja, praticamente terminamos a primeira década do Século XXI com um índice de evasão e abandono do Ensino Médio extremamente elevado.

Para resolver essa questão, o Projeto de Lei do novo PNE propõe, entre outras medidas, mudanças na concepção curricular do Ensino Médio, de forma que o mesmo seja mais atraente para os jovens de nossa época. Porém, essa questão da evasão do Ensino Médio não foi abordada no desenvolver desse nosso artigo. Sendo assim, façamos agora uma pequena síntese sobre as questões de infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio.

Em termos de infraestrutura, consideramos que o mais importante é dotar todas as escolas públicas que oferecem Ensino Médio de laboratórios modernos de informática. Não se trata apenas de equipamentos, mas, principalmente, de recursos para que as mesmas possam comprar e manter atualizados os programas (softwares) mais utilizados pelos jovens, não só com fins didático-pedagógicos mas também (se realmente a escola quer que o jovem não a abandone) programas (softwares) mais utilizados pelos jovens em seu cotidiano. Por outro lado, é necessário recursos também para a manutenção desses laboratórios de informática, de forma que tais manutenções, quando necessárias, sejam realizadas de forma rápida e contínua. Claro que uma boa quadra poliesportiva, assim como um espaço adequado para as mais diversas manifestações artísticas (música, teatro, dança, etc.), também são muito bem vindas, pois entendemos que qualidade do ensino também pode ser medida pela qualidade dos espaços e equipamentos que rodeiam e fazem parte desse ensino.

Porém, sabemos que, antes de mais nada, o jovem da segunda década do século XXI quer se manter conectado às redes sociais virtuais o maior tempo possível. Não estamos defendendo a precedência desses instrumentos (redes sociais virtuais) sobre outros conteúdos de informática que podem ter maior relevância didático-pedagógica. Muito pelo contrário, o que estamos aqui defendendo é a necessidade da escola incorporar esses novos instrumentos tecnológicos de forma que isto a aproxime do seu público-alvo, os jovens.

Em termos de gestão democrática da escola pública de Ensino Médio talvez o maior desafio seja o de integrar de maneira efetiva a família do jovem e a comunidade na qual a escola está inserida no cotidiano dessa escola. Integrar, na nossa visão, não é distribuição de tarefas na organização de eventos da escola. É muito mais que isso. É fazer com que a comunidade entenda que a escola é dela. É fazer a família entender que seus filhos tem direito à frequentar aquela escola e o dever de valorizar o conhecimento que lá se produz e se transmite, conhecimento este visto como um bem cultural da humanidade e de direito dos cidadãos. Em termos bastante prosaicos, é lutar pelo direito de que as classes sejam menos numerosas, para que todos os equipamentos físicos da escola estejam funcionando e para que os professores estejam presentes, por exemplo.

Mas, sabemos que não é só a presença do professor que garante um ensino de qualidade. É fundamental que esse professor seja bem formado, que esteja constantemente atualizado (e que para isso receba um salário digno). Nesse quesito, quer seja, o da formação do profissional que atua no Ensino Médio, já vimos que temos uma séria deficiência. Queremos crer que as medidas tomadas recentemente pelo MEC venham a dar profícuos resultados, senão a curto prazo, pelo menos a médio prazo. Porém, nesta questão específica, teremos que aguardar mais um pouco.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 69-78.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul/set. 2010.
- BRANDAO, C. F. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- \_\_\_\_\_. *PNE passo a passo: Lei nº 10.172/2001 – Discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: AVERCAMP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394/96. Comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1997a, 305 p.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.172. de 9 de janeiro de 2001. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2009.
- CAIXETA, N. Educação. In: LAMOUNIER, B.; FIGUEIREDO, R. *A era FHC: um balanço*. São Paulo: Cultura Editores, 2002, p. 537-568.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128-147.
- DIAS, L. P. Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho Escolar. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAIL, E. (Org.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 89-107.
- DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul/set. 2010.
- FALCÃO FILHO, J. L. M. Gestão compartilhada na escola. In: GIUBILEI, S. (Org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Alínea, 2001.
- FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003, p. 319-335.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Número Especial, out. 2005.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, 2004.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set. 2010.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, R. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?* São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 79-88.

PAZ, R. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 19-24.

SCHEINVAR, E. Tensões, rupturas e produções na relação entre o Conselho Tutelar e a escola. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 135-166.

SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. Apresentação. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004, p. 11-17.

SILVA JR., J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, Número Especial, set. 2002.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação / Autores Associados*, Rio de Janeiro; Campinas, n. 28, p. 24-36, jan./fev./mar./abr. 2005a.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Revista Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Número Especial, out. 2005b.

## SITES ACESSADOS

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Ibge). Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>

Recebido em: 2 de setembro de 2011.

Aprovado em: 22 de outubro de 2011.