2
O Ensino Médio no caminho de algumas políticas públicas para a educação brasileira

O nascimento do ensino médio (EM) em sua forma atual representou mais do que o abandono da nomenclatura anterior – '*segundo grau'* – mas, fundamentalmente, a reorientação de seus objetivos e de seu lugar no conjunto da educação nacional. A reforma iniciada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos anos 90 além de propor a ampliação do segmento de educação fundamental para nove anos de estudo, formalizou o conceito de uma *Educação Básica* que, de acordo com a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 96, passou a conceber o EM como sua "etapa final".

A mesma LDB determinou, ainda, a "progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade" (Art. 35º. e Art. 4º, II). [7] Essas mudanças simbolizam a valorização do EM no campo das políticas públicas em função das contingências de um mundo cada vez mais globalizado e diferenciado na relação com a formação da mão de obra para o mercado de trabalho. Como descrito no (nas palavras do próprio) documento, o objetivo é:

> (...) 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;
>
> Parágrafo II, Artº. 35

Historicamente, esta etapa da escolarização surge no Brasil inicialmente com as oedens religiosas desde o período colonial, como espaço de formação de quadros religiosos (seminários) e como cursos preparatórios para os filhos das elites coloniais que pretendiam seguir a instrução universitária em Portugal, uma vez que no Brasil esta modalidade só passa a ser oferecida após a vinda da corte portuguesa em 1808 (Romanelli, 1985). Após a independência, a instrução primária gratuita para todos os cidadãos foi instituída sob a responsabilidade das províncias e foi garantida ampla liberdade de oferta de ensino nos diversos níveis, reservando-se o poder central apenas a prerrogativa de ordenar o ensino superior e organizar o ensino básico a ser oferecido no município da Corte. A carência de

[7] Este último item foi ainda reescrito pela lei nº 12.061 de 2009 e passou a orientar apenas a "universalização" e gratuidade do EM.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

recursos e o desinteresse das elites regionais na organização dos sistemas de ensino das províncias relegaram o ensino primário e secundário público praticamente ao abandono (Oliveira, 2002), em que pese a existência de algumas instituições de ensino públicas de excelência como o Colégio Pedro II organizado em 1838 como sistema seriado com o objetivo de servir de modelo para os demais estabelecimentos. Como apenas os alunos do Pedro II ficavam isentos da necessidade de realizar os exames por disciplina que franqueavam o ingresso no ensino superior (a legislação que instituiu estes exames só foi extinta em 1930), o ensino secundário em geral se desenvolveu com um caráter predominantemente propedêutico, sem uma articulação entre as disciplinas, situação que predomina ate hoje (PINTO et al, 2011).

Até a primeira metade do século passado a educação secundária[8] dos jovens brasileiros foi oficialmente marcada pela dualidade entre o curso profissionalizante 'destinado' à formação das "classes menos favorecidas" (conforme a Constituição de 1937) para o mundo do trabalho e o ensino tradicional (clássico e científico) que permitia o ingesso aos cursos de nível superior. A vinculação de um percentual da receita de impostos para a educação a partir da Constituição Federal de 1934 (revogado na de 1937 e depois retomado na de 1946) e o grande crescimento econômico do país nas décadas de 1940 e 1950 favorece o surgimento de

> (...) grandes ginásios estaduais, estabelecimentos construídos com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados com laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros recursos didáticos, muitos dos quais ainda sobrevivem, deixando à vista o contraste com os padrões atuais de atendimento. Contudo, é bom alertar que, embora oferecessem boas condições de ensino e de trabalho, estas escolas públicas possuíam um caráter extremamente elitista e seletivo, tanto pela forma de ingresso (geralmente através de exames) quanto de progressão. Além disso, tratava-se de escola diurna, em muitos casos, de tempo integral, excluindo, portanto, o aluno trabalhador. Por fim, há sempre que ressaltar que a maior parte das matriculas continuava em mãos do setor privado (PINTO et al, 2011, p. 641).

[8] Cabe observar que no período o ensino obrigatório correspondia apenas aos quatro primeiros anos de instrução, o chamado *primário* e a educação secundária era oferecida em dois ciclos: o *ginásio* correspondente aos atuais quatro anos finais do Ensino Fundamental e *segundo ciclo* com três anos que posteriormente foi denominado de 2º Grau (Lei 5.692/1971) e atualmente conhecemos como Ensino Médio.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

A Lei de Diretrizes e Bases 4024 de 20 de Dezembro de 1961, *liberou* o acesso ao ensino superior para os egressos dos cursos técnicos[9]. A LDB 5.692/71 acoplou o primário ao ginásio criando o 1º Grau – atual ensino fundamental – obrigatório com oito anos de duração, e o ensino de 2º Grau – hoje denominado ensino médio – com três anos, com dois desafios: articular a formação propedêutica e profissional e acomodar a onda de impacto gerada pelo aumento da matrícula no Ensino Fundamental. Para Pinto et al (2011) estas mudanças legais das décadas de 70 e 80 tiveram um impacto significativo, do ponto de vista do financiamento da educação pública como um todo e do Ensino Médio em especial:

> (...) com o aumento da obrigatoriedade para oito anos, o Estado se viu compelido a ampliar a oferta de vagas, e isto exatamente em plena ditadura militar, um período em que os gastos com educação atingiam seus patamares mais baixos, situação decorrente, entre outras coisas, da retirada da vinculação constitucional de recursos para educação na Constituição de 1967. O resultado foi uma expansão a baixo custo, multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários, com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite. Neste último segmento, mudanças radicais também foram observadas, com as antigas escolas confessionais de formação mais centrada nas humanidades dando lugar as modernas empresas de ensino, guiadas pelas leis de mercado e que se preocupam tão somente em preparar seus alunos para o ingresso na educação superior. (PINTO et al, 2011, p. 641-642)

Nos anos 1980 os indicadores educacionais do país já evidenciavam o aumento da capacidade de atendimento e das matrículas no EF e, segundo Oliveira (2007), já no fim desta mesma década a rede física do EF já era capaz de atender toda a população em idade escolar para este segmento no país. Contudo o crescimento era assombrado pelos altos índices de reprovação e evasão que, na prática, retardaram a universalização. A mesma só foi efetivamente alcançada na década seguinte. (Alves et. Al. 2007)

[9] Para Luiz Antônio Cunha (1975) as políticas educacionais deste período exerceram ora funções equalizadoras de 'contenção' ora de 'liberação', enquanto no primeiro caso se restringissem as possibilidades de avanço sob o discurso da profissionalização dos estudantes mais desfavorecidos evitando-se uma desnecessária pressão sobre o Estado e os setores da economia mais especializados, no segundo a liberação e concebida sob o argumento do ataque necessário e urgente que o país tem de fazer ao analfabetismo, sendo ele identificado como o principal obstáculo ao desenvolvimento do país naquele momento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Oliveira e Araújo (2005) observaram que não só as taxas de reprovação e evasão eram elevadas para o EF como também refletiam as profundas disparidades socioeconômicas entre as regiões brasileiras.[10] Como consequência do ritmo de mudanças no EF, o aumento de matrículas no EM se intensificou abruptamente nos anos 1990. (Oliveira, 2007).

Em função disso também, o EM passou a ser alvo de muitos debates e questionamentos a respeito de qual seria a sua concepção ideal face à conjuntura social brasileira no pós regime militar. Tais discussões no contexto de preparação da nova LDB, procuram reforçar a valorização do EM e indagar sobre "qual a estrutura de conhecimento mais adequada à formação de 2º. Grau". (Machado, 1991). Assim como a questão do acesso materializou o ideal de qualidade para o EF entre os anos 1970/1980, a valorização da formação técnica ganhou espaço na agenda pública na virada dos anos 1980/1990 com o debate acerca da educação politécnica. [11]

A aposta em uma escola politécnica foi retomada com força nesse período, e tinha o claro objetivo de transformar o EM em mais do que uma etapa final da formação da classe trabalhadora. Ele teria que ser capaz de preparar os alunos para prosseguir nos estudos e/ou pelo menos ampliar seu conhecimento sobre o mundo produtivo como um todo. O caminho ideal para essa formação não seria o do "adestramento" profissional, denunciado pelos defensores da politécnica inspirados na perspectiva gramsciana (NOSELLA, 2007), mas sim uma escola destinada a aprofundar a formação da classe trabalhadora, reduzindo a distância intelectual destes em relação às elites.

> *(...) o que importa é que tenhamos a confiança de que um curso profissional de nível médio tem, forçosamente, que adotar características que possibilitem aos seus concluintes a continuidade de estudos em igualdade de condições com qualquer outro.*
>
> *Anna Bernardes – LDB, proposta apresentada pelo Conselho Federal de Educação. In: Garcia, Cunha (1991: p. 42)*

[10] Em fins dos anos 90 a região sudeste e a região nordeste apresentavam praticamente o mesmo número de matrículas no EF, porém o número de reprovados e evadidos para a última região era o dobro do que o verificado para a região sudeste no mesmo período.

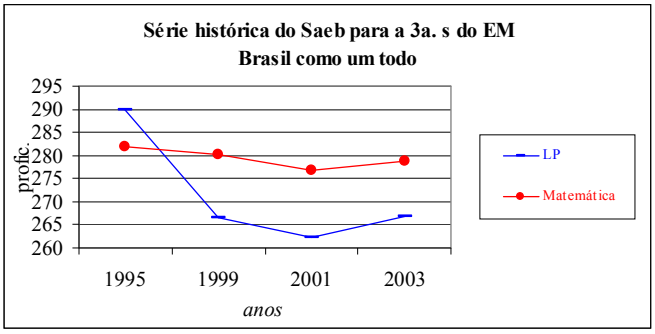
[11] O debate sobre a escola Politécnica no Brasil já é longo, a respeito ver, entre outros, GARCIA, CUNHA (orgs.) – Politécnica no ensino médio. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991. SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio deJaneiro: EPSJV/Fiocruz, 1989 e Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.15, p. 111-143, 1983. Nosella, Paolo Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determinar a prevalência da função formativa para o segmento do EM, muitas criticas lhe foram dirigidas no sentido de que a lei teria cedido aos imperativos do neoliberalismo para determinar a organização da educação de nível médio[12]. À mesma época, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído durante a gestão FHC, deu maior visibilidade a outro desafio profundamente relacionado às questões de fluxo ainda a caminho de serem solucionadas: o do desempenho entre os estudantes brasileiros em língua portuguesa e matemática. Durante a mesma gestão também foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, avaliação que, paulatinamente, ganhou importância na avaliação do EM no país.[13]

Embora os maus resultados de proficiência verificada em matemática e em língua portuguesa pudesse ser observada para a Educação Básica como um todo, inclusive no EM, ela foi decisiva para determinação de uma nova geração de políticas voltadas prioritariamente para o Ensino Fundamental (Franco e Alves e Bonamino, 2007).

Gráfico 1:
Média de Proficiência 3ª s. do EM Brasil



SAEB - Relatório Nacional 2003

Face a dificuldade de muitos municípios brasileiros em arcar com os custos da implementação e manutenção do EF, ainda durante o primeiro mandato do

[12]A respeito do debate sob essa perspectiva ver, entre outros, ZIBAS e AGUIAR e BUENO (2002).
[13] Hoje o ENEM tem sido adotado como um dos principais instrumentos de acesso ao ensino superior na maioria das universidades brasileiras, particularmente a partir da implantação do PROUNI - Programa Universidade para Todos, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. O Programa beneficia estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos e os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio (http://prouniportal.mec.gov.br/).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

presidente FHC foi criado o **Fundo** de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF com vigência até 2006, além de inúmeras outras medidas como a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a inclusão da educação infantil no âmbito da Educação Básica.[14]

Esse período também foi marcado pela ampliação do alcance das políticas de avaliação no Brasil. Também durante o governo Lula o SAEB, em função do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), passou a contar com o Prova Brasil, avaliação censitária que acompanha o desempenho das escolas de EF[15]. De forma complementar, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, focado na relação entre fluxo (via Censo Escolar) e desempenho (via Prova Brasil). Outro avanço importante, foi a divulgação dos resultados por escola, tanto da Prova Brasil e do IDEB quanto para o ENEM (Franco e Alves e Bonamino, 2007)[16], na perspectiva da progressiva implantação de políticas de responsabilização (BROOKE, 2006).

Apesar da inclusão do Ensino Médio no conjunto mais amplo das políticas públicas educacionais dos últimos anos, este movimento esteve mais apoiado na concepção de seu papel intermediário entre o ensino fundamental e o superior. Este último, na verdade foi, declaradamente, o foco principal do debate sobre as políticas públicas em educação durante a gestão do governo Lula, que concentrou-se nas questões do acesso ao ensino superior e do respeito à diversidade.[17]

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

---

[14] Para Franco, Alves, Bonamino (2007) este período foi marcado pela reorientação de políticas públicas baseadas na racionalidade técnica que, ao contrario das duas décadas anteriores, não esteve assentada na reformulação e critica da prática profissional, mas sim na avaliação e principalmente no financiamento da escola pública e da formação inicial e continuada.

[15] O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto desde 2005 por duas avaliações complementares. A primeira, denominada ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, denominada ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do IDEB. As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar (http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb).

[16] Os sindicatos profissionais representam a principal força política contrária às mudanças trazidas pelas políticas de avaliação que mais recentemente vêm se associando a políticas de responsabilização.

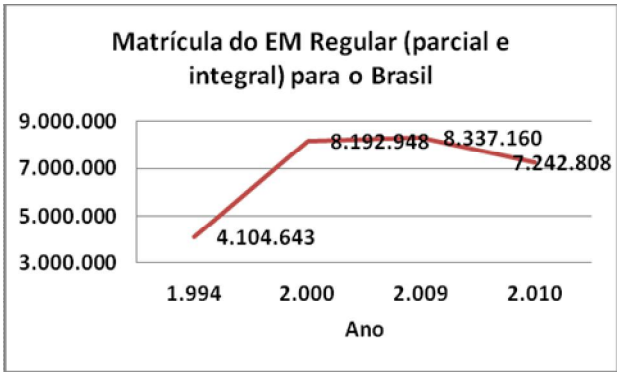
[17] Nesse período avançaram por todo país as políticas de cotas raciais, além de ações dedicadas ao cumprimento da lei 10639/2003 nos estabelecimentos de ensino e formação de professores, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, também

Ao longo dos anos 1990, apesar de não ter sido o alvo principal das políticas públicas para todo o país, o ensino médio foi um dos segmentos escolares que mais se expandiu. Esse crescimento é visível nos atuais números para o país, seus estados e sub-regiões. Com efeito, essa expansão foi acompanhada ainda mais de perto pelo agravamento de suas próprias contingências, configurando-se, como já assinalado, como uma expansão em condições precárias na direção da massificação barata da rede pública (em particular a estadual), como mostram PINTO et al (2007). E, em função disso e do contexto de profundas mudanças por que vem passando a sociedade brasileira, o Ensino Médio se apresenta hoje em crise.

2.1
O Ensino Médio no Brasil: da expansão à crise

Segundo dados do Censo Escolar, o alunado do Ensino Médio regular manteve-se relativamente estável desde o início dos anos 2000 em aproximadamente 8 milhões de matrículas. Isso significou, por um lado, a duplicação do número de alunos em relação ao ponto de partida da década anterior e, por outro, a desaceleração do crescimento da matrícula. Os dados mais recentes indicam uma pequena retração no número de estudantes como um todo, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2:
Número Total de Matrículas - Brasil



Fonte: Censo Escolar 2010, Primeiros Resultados [18]

em 2003. Mais recentemente tramitou e foi votado no congresso e no senado federal o Estatuto da Igualdade Racial.

[18] Levando-se em consideração todas as outras modalidades, entre 2000 e 2005, o EM ultrapassou a marca de 9 milhões de matrículas no Brasil

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Em 2009, quase metade das matrículas nacionais de EM encontravam-se concentradas nos quatros estados da na região sudeste, com vantagem expressiva para o estado de São Paulo.

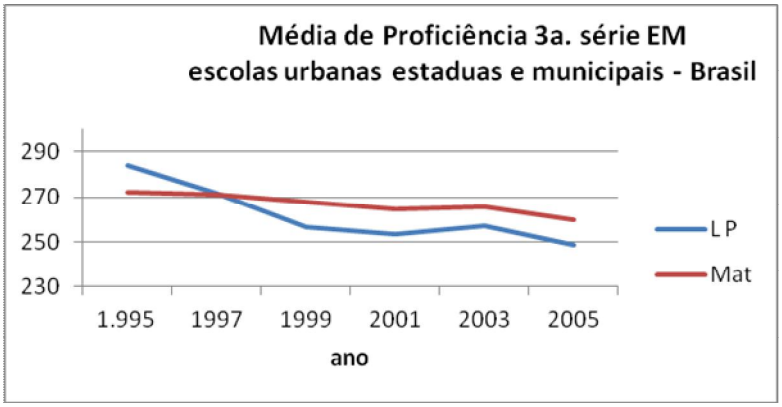
Tabela 3:
Número Total de Matrículas – Brasil e Região Sudeste

Número Total de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa (FED, EST, MUN e PRV), segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009	
Brasil	7.966.794
Sudeste	3.253.218
Minas Gerais	802.520
Espírito Santo	134.146
Rio de Janeiro	579.644
São Paulo	1.736.908

Fonte: Censo Escolar/2009

Entretanto a expansão do EM, mais evidente nas cidades economicamente mais desenvolvidadas do país, parece não ter se traduzido em benfícios efetivos em termos de resultados escolares mais promissores para os/as jovens que o frenquentam.

Gráfico 3:
Média de Proficiência 3ª s. do EM - Escolas Urbanas - Brasil



Fonte: SAEB - Série Histórica e Primeiros Resultdos de 2005

O gráfico 3 mostra a série histórica dos resultados de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática para a 3ª série do ensino médio para o Brasil. Nele pode-se observar a progressiva queda das médias de proficiência entre os anos 1990 e 2000, conforme se observou no gráfico 3 apresentado

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

anteriormente[19]. Essa queda parece ter se acentuado a partir do momento em que a matrícula do Ensino Médio se expandiu mais, indicando que o aumento do acesso parece ter contribuído para tornar ainda mais complexo o desafio da melhoria da qualidade também no ensino médio.

Desde 2000, o Brasil participa regularmente de avaliações internacionais. Nesses instrumentos também é possível avaliar o tamanho do caminho a ser percorrido pela educação brasileira e, em particular, pelo EM. Apesar da diferença positiva de 16 pontos apresentada na série do programa internacional de avaliação comparada PISA (Programme for International Student Assessment[20]) entre 2000 (396 pontos) e 2009 (412 pontos) para leitura, o Brasil ficou em 53º. lugar, ocupando uma das últimas posições do desta avaliação que observou 65 países na última edição[21].

Desde os anos 1990, o debate sobre a qualidade da educação brasileira passa obrigatoriamente pelo desempenho e aprendizagem dos alunos. As metas determinadas pelo PDE às escolas de EF para as próximas décadas, segundo especialistas, são arrojadas e carecem de ações políticas de vários níveis (Franco e Alves e Bonamino, 2007). Algumas políticas têm demonstrado efeito positivo sobre o desempenho de alunos, como investimentos na formação de professores,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

[19] Entre 1994 e 2000 a matrícula no Em sino Médio dobrou.

[20] O PISA, sigla do Programme for International Student Assessment, que, no Brasil, é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série (8º ano do Ensino Fundamental) em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional, que no caso do Brasil é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, o foco será em Matemática; e em 2015, novamente em Ciências (http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos).

[21] Em 2009 o PISA também aplicou provas de matemática e ciências. Naquele ano o Brasil obteve 386 e 403 pontos, respectivamente. A nota média apresentada leva em consideração os resultados escolares de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

melhores instalações físicas e investimentos na reorganização dos métodos gestão escolar e escolha de diretores (Oliveira, 2010, p. 128).[22]

Além dos elementos ligados à gestão escolar, muitos outros fatores também foram objeto de pesquisas e ajudam a constituir o campo de estudos denominado Escolas Eficazes (*effective schools*) e a delimitação do chamado efeito-escola (*school effect*). No Brasil os primeiros estudos começaram a ser produzidos na década de 90. Essas pesquisas se debruçaram tanto sobre fatores *extra-escolares* quanto *fatores intra-escolares*, os quais, para Soares (2007), corresponderiam: à gestão de sistemas materializada no s recursos ou investimentos destinados às escolas, às políticas públicas e de responsabilização, à seleção, aos valores sociais, às famílias e comunidades. Para o autor, entre os fatores intra-escolares mais relevantes estaria o efeito professor. A partir dos resultados das pesquisas internacionais e nacionais sobre estes fatores, tem se desenvolvido um crescente consenso sobre a importância dos fatores extra-escolares e intra-escolares tanto na busca da qualidade quanto da equidade nas escolas. A melhor compreensão dos efeitos desses fatores estaria assentada também na consideração de pelo menos dois tipos de desigualdades: uma entre as escolas e outra intra-escolas, entre os próprios alunos e turmas (FRANCO, 2004).

Inúmeras evidências empíricas foram encontradas acerca das desigualdades entre escolas, alunos e turmas. Em relação à eficácia escolar, foram encontrados também efeitos positivos relacionados à infraestrutura escolar, às expectativas dos professores, às suas práticas pedagógicas e ao clima acadêmico (FRANCO e ALVES, 2008: 482-500).

Apesar desses achados e dos avanços no EF em termos de acesso e melhoria do fluxo escolar, recentes pesquisas têm observado que o EM abriga tanto desafios oriundos do segmento anterior como inerentes a suas próprias condições atuais, em particular, os riscos de completar ou não o EM são maiores ou menores em função do desempenho expresso no segmento anterior. (Gremaud e Niconella e Scorzafave e Oliveira e Soares e Belluzo JR., 2010).

A ameaça da repetência é outro desfio apontado pelos pesquisadores do Centro de Microeconomia Aplicada da EESP-FGV. A pesquisa observou que a

[22] Alves (2007: 107-108) construiu um indicador que apontou uma significativa mudança nos padrões de escolha de diretores que, cada vez menos dependente da indicação política, se tornou, nos anos 2000, mais apoiada em processos de indicação mais "democráticos".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

trajetória de repetências anteriores aumenta significativamente o risco de evasão no Ensino Médio (Souza e Oliva e Ponczec, 2010).

Hoje no Brasil o Ensino Médio está estruturado basicamente em duas grandes modalidades: o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Técnico. O primeiro concluído em três anos e sem qualquer especificidade profissional, e o segundo podendo ser cursado de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada os egressos do Ensino Fundamental são admitidos em escolas destinadas à formação profissional de ensino médio e têm apenas uma matricula. Os estudantes que cursam o Ensino Médio de forma concomitante possuem duas matriculas numa mesma instituição ou em instituições diferentes, onde em ambos os casos a formação de profissional de Ensino Médio se dá de forma complementar.

A certificação em escolas e cursos técnicos só é possível para estudantes e/ou diplomados em nível do Ensino Médio. Há ainda a possibilidade de cursos destinados a Educação de Jovens e Adultos 'articulados preferencialmente com a educação profissional' e que podem ser oferecidos pelos sistemas de ensino na forma supletiva. Em todas estas modalidades de EM fica reconhecido o direito ao prosseguimento dos estudos no nível superior (Cury, 1991).[23]

Para Cury (1991) a falta de consenso sobre o papel do Ensino Médio no Brasil resultou historicamente do seu oscilar entre a função propedêutica voltada para o ensino superior e a profissionalizante investida de formar as camadas populares, esta dicotomia desfavoreceu a sua função formativa que buscaria "o encontro sistemático entre cultura e trabalho" (op. cit., p. 137).

A LDB de 1996 procurou reforçar esta última função ao vincular obrigatoriamente a educação profissional à formação no Ensino Médio, seja ela integrada, concomitante ou posterior. O Ensino Médio passou também a ter um conjunto mínimo de 2400 horas em conhecimentos gerais a serem cumpridos independentemente da modalidade (Cury, 2002). A mesma LDB também orientou a municipalização do EF, e com isso a educação de Ensino Médio passou a ser prioritariamente de responsabilidade das autarquias estaduais.

Em função da histórica relação entre a formação das classes populares e o EM, a atividade profissional é muitas vezes identificada como um fardo para muitos estudantes, principalmente os do período noturno. (Oliveira, 2002, p. 53 e

[23] O Ensino Médio técnico tal como se apresenta na atualmente resulta basicamente das inclusões feitas pela lei 11.741 de 2008 no texto da LDB de 1996.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

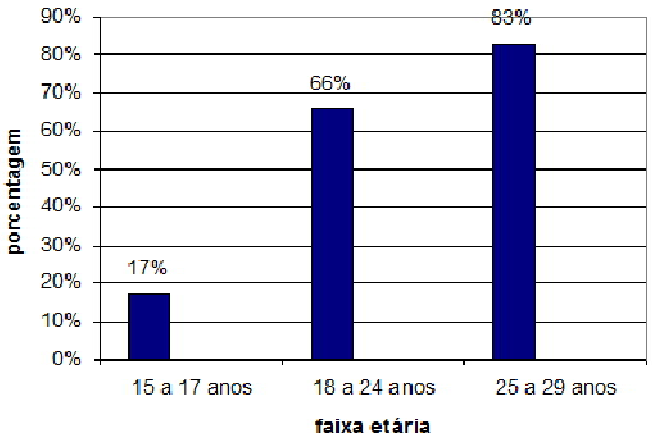
Fundação Itaú Social, 2007, p. 37) Porém, apesar do aumento dos níveis de escolaridade entre os jovens, a década de 1990 engendrou uma relativa redução das oportunidades ocupacionais, em especial nas grandes metrópoles, o que, por sua vez, vem contribuindo para a revisão das expectativas acerca do papel do EM em relação à inserção no mercado de trabalho. (Abramovay e Castro, 2003, p. 158-159; Beisiegel, 2002, p. 44)

Entretanto, observações anteriores e mais atuais acerca da mesma questão apontam para o fato de que não se pode creditar somente ao mercado de trabalho o principal motivo que explica a evasão de jovens estudantes do EM. A questão é que, efetivamente, a escola não lhes parece *um lugar interessante* (Castro, 2008; Souza e Oliva e Ponczec, 2010).

Como mostra o gráfico 4 muitos jovens brasileiros não conseguem concluir o Ensino Médio ou simplesmente sequer ingressam neste segmento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Gráfico 4:
Percentual de jovens em diferentes faixas etárias fora da escola em 2006

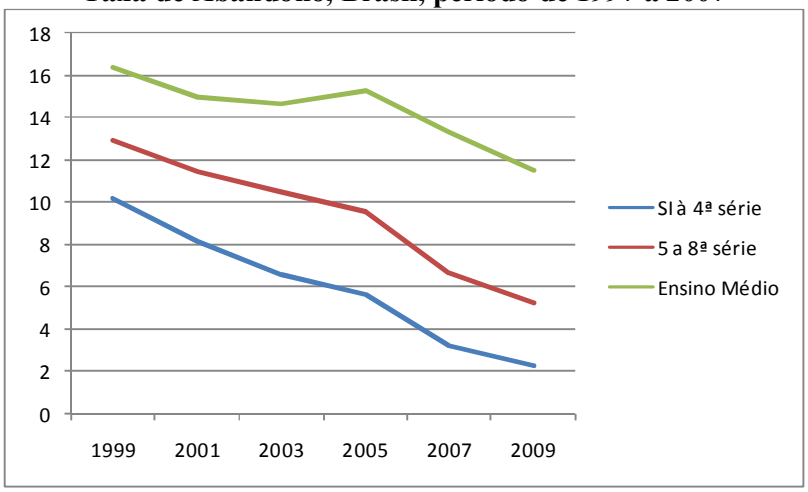


Fonte: Censo Escolar, 2006

A partir dos 15 anos, os jovens que percorreram o EF sem qualquer distorção série-idade deveriam ingressar no EM, porém, em 2006, 17% dos jovens nessa faixa etária permaneciam fora da escola, o que significa que, apesar de terem concluído o sem atraso ainda, não haviam iniciado o segmento posterior. Entre os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, mais de 60% se encontravam naquele mesmo ano fora da escola, muitos provavelmente evadidos do sistema. Com efeito, embora

a evasão no Ensino Médio tenha acompanhado a tendência de queda verificada para o EF, o tem feito em patamares bem mais elevados, conforme mostra o gráfico 5.

Gráfico 5:
Taxa de Abandono, Brasil, período de 1997 a 2007



Fonte: Censo Escolar/INEP

As escolas de Ensino Médio enfrentam hoje uma gama de questões relacionadas ao seu próprio funcionamento ou inerentes à manutenção dos sistemas educacionais como um todo. Sobretudo nas redes públicas estaduais de ensino, que atendem majoritariamente às classes populares, estes problemas afetam não somente o cotidiano das escolas, mas também os resultados escolares. Além disso, ainda é possível verificar para o Ensino Médio diferenciações nas taxas líquidas de acesso em função da variável de raça.

Apoiados numa longa tradição internacional de pesquisa, pesquisadores brasileiros têm procurado demonstrar aspectos das desigualdades educacionais entre estudantes brancos e não brancos. A desigualdade racial em educação pode ser verificada no Brasil tanto nos distintos padrões de proficiência entre jovens de um mesmo nível sócio econômico (NSE) - sendo a diferença observável desde o Ensino Fundamental (Soares, 2003) -, como também na persistência de padrões menos expressivos de escolarização líquida entre não brancos, conforme apresentado na tabela 4.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Tabela 4:
Taxa de Escolaridade Líquida (TEL) no Brasil por grupos de idade e por cor declarada nos de 1995, 1997, 1999 e 2001[24]

	1995			1997			1999			2001		
	Brancos	Pretos	Pardos	Brancos	Pretos	Pardos	Brancos	Pretos	Pardos	Brancos	Pretos	Pardos
TEL (7 a 14)	93.3	86.7	87.1	95.5	90.0	90.6	97.0	93.3	94.5	97.5	94.0	95.6
TEL (7 a 10)	95.4	88.4	88.0	96.3	90.6	91.3	97.7	94.0	95.5	98.4	94.8	96.3
TEL (11 a 14)	91.4	85.3	86.2	94.7	89.5	90.0	96.4	92.7	93.7	96.7	93.2	94.9
TEL (15 a 17)	71.0	60.0	62.3	77.8	68.3	68.7	81.5	74.4	75.6	84.1	76.9	78.3

Fonte: Censo Escolar/INEP

A tabela mostra a série histórica das taxas de escolaridade líquida entre os anos 1995 e 2001 para o Brasil por grupos de idade e por cor declarada. É possível verificar a progressiva universalização do ensino para os jovens entre 11 e 14 anos no limiar dos anos 2001. Por outro lado, os dados também revelam que essas taxas ainda não são satisfatórias para os jovens entre 15 e 17 anos e ainda mostram visível desvantagem para os grupos não brancos.

As desigualdades de raça e classe no Brasil, somente passaram a ser vistas como elementos com alguma interdependência e associadas aos padrões de escolaridade e renda a partir dos anos 1960/70 (Cardoso e Ianni, 1960), (Fernandes, 1965, 1972), (Hasenbalg, 1979), (Silva, 1980). Esse importante avanço no debate permitiu uma compreensão mais ajustada da complexa e imbricada realidade socioeconômica do país e da mobilidade social brasileira mais recente.

Nos últimos anos as denúncias sobre o despreparo entre professores, o pouco investimento na formação continuada e os baixos salários tem ganhado maior visibilidade junto a opinião pública, dada sua persistência apesar de políticas públicas de financiamento vertidas aos Estados e Municípios através do FUNDEF e do FUNDEB complementadas com a aprovação do piso salarial mínimo para os professores em todo o território nacional (Lei 11.738 de 16 de julho de 2008).

[24]A taxa de escolarização corresponde à percentagem de estudantes numa determinada faixa etária em relação ao total de estudantes da mesma faixa etária. Ela é liquida quando verifica a parcela de estudantes da mesma faixa etária observada que está matriculada no segmento adequado, e é bruta quando verifica percentualmente se a oferta de matrícula em determinado nível de ensino é suficiente para atender 100% da população de faixa etária correspondente. Em 2004, a população do Estado do Rio de Janeiro ultrapassou os 6 milhões de habitantes ficando atrás apenas de SP com 10 milhões, segundo dados do IBGE.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Tanto nas grandes metrópoles quanto nas zonas rurais, muitas escolas de Ensino Médio se encontram em péssimo estado de conservação; muitas delas sofrem com a depredação sistemática de seu espaço físico. A falta de investimento em obras de infraestrutura, a inadequabilidade do espaço às atividades previstas pela modalidade de ensino médio, a falta de manutenção elétrica e hidráulica, e até mesmo a precariedade dos materiais utilizados nas reformas são motivos de reclamação constante entre alunos, professores e gestores (Abramovay e Castro, 2003, p. 284-285).

Outro importante conjunto de questões que vem ganhando espaço na literatura sobre escolarização de jovens no Brasil passa pelo entorno da própria escola e a dinâmica das oportunidades educacionais a que jovens e famílias são submetidos ou que eles subvertem através de sua ação no cotidiano, tema que será abordado nos próximos capítulos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

2.2
O Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro

Apesar da desaceleração do avanço da matrícula de Ensino Médio no Brasil durante os anos 2000 e, mais recentemente, a configuração de uma tendência geral de queda, segundo Souza (2007, p. 74) entre 1999 e 2005 houve para a Região Sudeste de maneira geral um crescimento do número de estabelecimentos para o Ensino Médio, liderado pelo estado de Minas Gerais (221%) e, em seguida, pelo Rio de Janeiro (164%). Para o autor, especificamente no caso do Rio de Janeiro, esse último movimento de expansão pode estar relacionado com o incremento da distorção série-idade entre os alunos de Ensino Médio.

Ao contrário do que ocorrera durante o crescimento dos níveis de acesso no Ensino Fundamental nos anos 70/80 e mesmo nos anos posteriores, o avanço da matrícula no Ensino Médio durante os anos 1990 não o tornou alvo principal dos investimentos como um todo e, sobretudo nas grandes cidades brasileiras, não garantiu a expansão razoável de sua rede física. Prova disso é a sobrecarga dos Estados em relação à manutenção simultânea do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, o avanço da matrícula no Ensino Médio ainda dependeria, segundo Klein (2006), de uma renovação das políticas de correção de fluxo

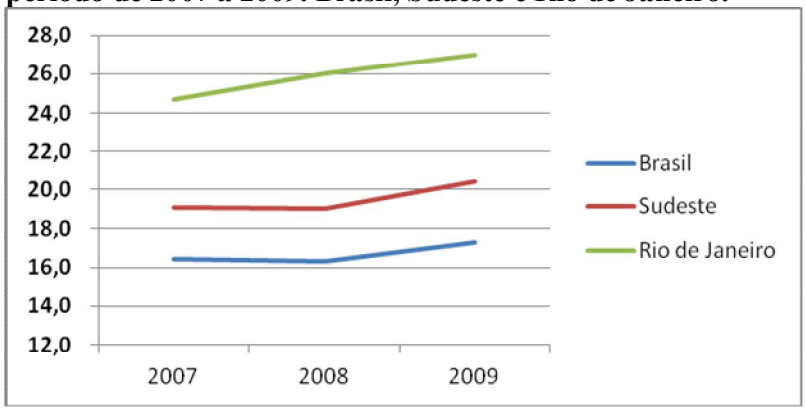
destinadas a combater a repetência e a evasão, sobretudo na transição entre as séries finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio[25].

Nos últimos anos os indicadores educacionais têm demonstrado uma acelerada deterioração das condições de escolarização e dos resultados escolares para o ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. O estado ter resultados escolares e de fluxo abaixo da média encontrada para a Região Nordeste do país é, no mínimo, contraditório diante do fato do estado possuir a segunda maior economia da federação.

Comparado aos demais estados da região sudeste, o Rio de Janeiro vem apresentando aumento de sua desvantagem em vários indicadores importantes. Já em meados dos anos 2000 a taxa de escolarização bruta para o estado indicava plena capacidade de atendimento da população entre 15 e 17 anos de idade; entretanto, a taxa de escolarização líquida abrangia apenas 44,2 % dessa população, o que significava 61% dos alunos em atraso escolar (Souza, 2007: 24).

O gráfico a seguir apresenta a evolução das taxas de reprovação do ensino médio entre 2007-2009 para o Brasil, a Região Sudeste e o Rio de Janeiro, com índices relativamente estáveis para os dois primeiros níveis de observação. Para o Rio, além de mais altas, as taxas se mantiveram ascendentes nas três observações.

Gráfico 6:
Evolução das taxas de reprovação na 1ª série do Ensino Médio no período de 2007 a 2009. Brasil, Sudeste e Rio de Janeiro.



Fonte: Censo Escolar/INEP

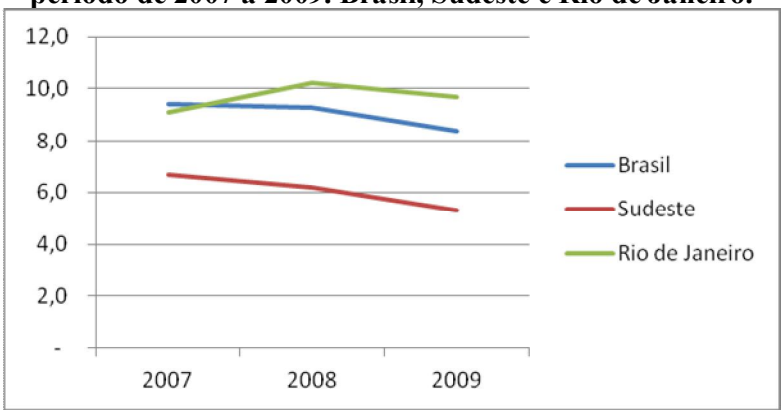
Considerando-se as taxas de abandono, a média para o estado do Rio de Janeiro também é mais alta do que a verificada para o Brasil e a Região Sudeste,

[25] Para o autor, grande parte das políticas de correção de fluxo no Brasil, desde 1996 [início da divulgação dos resultados do Censo Escolar/INEP no Brasil], podem ter sido enviesadas por uma perspectiva que, em sua opinião, ignora todas as possibilidades do conceito de repetência (p. 141).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

além de ter permanecido em níveis mais elevados, apesar da queda verificada entre 2008 e 2009.

Gráfico 7:
Evolução das taxas de abandono na 1ª série do Ensino Médio no período de 2007 a 2009. Brasil, Sudeste e Rio de Janeiro.



Fonte: Censo Escolar/INEP

Essa desvantagem se torna ainda mais aguda se observados os resultados de fluxo dos últimos anos para a 1ª. série do EM, momento em que os índices de reprovação tendem a ser mais expressivos. As tabelas 5 e 6 apresentam as taxas de abandono e reprovação para a 1ª. série do EM na rede estadual, entre os anos de 2007 e 2009:

Tabela 5:

Taxa de Reprovação na Rede Estadual segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 1ª Série			
Região / Unidade da Federação	2.007	2.008	2.009
Brasil	18,1	17,6	15,7
Norte	20,9	22,0	20,9
Nordeste	26,3	25,1	22,4
Sudeste	11,9	11,3	10,2
Minas Gerais	16,0	14,8	13,0
Espirito Santo	17,7	16,1	15,3
Rio de Janeiro	**20,0**	**20,8**	**19,6**
São Paulo	604	5,6	5,3
Sul	14,8	15,0	13,1
Centro-Oeste	19,9	19,4	16,2

Fonte: Censo Escolar/INEP

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Até 2009 as taxas de abandono na 1ª série do Ensino Médio apresentaram uma tendência geral de queda para a maioria das regiões brasileiras, tendência esta também verificada para a maioria dos estados da Região Sudeste. Contudo, as taxas de abandono para o Rio de Janeiro mantiveram-se estáveis e significativamente elevadas. A situação é pior em relação às taxas de reprovação apresentadas na tabela abaixo, que mostra o Rio de Janeiro com os piores resultados comparado aos demais estados e regiões do país.

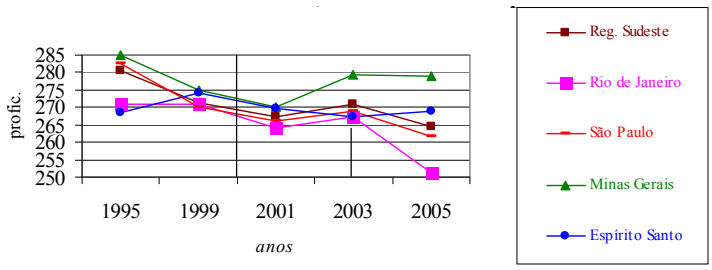
Tabela 6:

Taxa de Reprovação na Rede Estadual segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 1ª Série			
Região / Unidade da Federação	2007	2008	2009
Brasil	17,1	17,1	18,1
Norte	15,4	12,7	13,2
Nordeste	11,8	12,5	12,6
Sudeste	20,3	20,3	21,8
Minas Gerais	15,3	15,6	17,1
Espirito Santo	14,6	15,7	21
Rio de Janeiro	**26**	**27,7**	**28,9**
São Paulo	21,3	20,7	21,4
Sul	20,8	21,2	21,6
Centro-Oeste	17,5	17	20,5

Fonte: Censo Escolar/INEP

Além deste mau desempenho das taxas de fluxo, o Estado também apresenta resultados de proficiência insatisfatórios em língua portuguesa e matemática, em especial em 2005, como mostram os gráficos 8 e 9 a seguir.

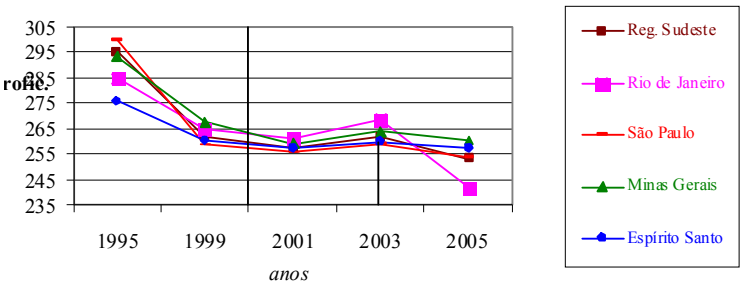
Gráfico 8:
Evolução do desempenho em Matemática do 3º ano do EM no SAEB.
Região Sudeste e UF's



Fonte: SAEB Primeiros - Resultados 2005

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Gráfico 9:
Evolução do desempenho em LP do 3º ano do EM no SAEB. Região Sudeste e UF's



Fonte: SAEB Primeiros - Resultados 2005

Apesar da desaceleração do avanço da matrícula de Ensino Médio no Brasil durante os anos 2000 e, mais recentemente, a configuração de uma tendência geral de queda, segundo Souza (2007, p. 74) entre 1999 e 2005 houve para a Região Sudeste de maneira geral um crescimento do número de estabelecimentos para o Ensino Médio, liderado pelo estado de Minas Gerais (221%) e, em seguida, pelo Rio de Janeiro (164%). Para o autor, especificamente no caso do Rio de Janeiro, esse último movimento de expansão pode estar relacionado com o incremento da distorção série-idade entre os alunos de Ensino Médio.

Segundo Souza (2007, p.73), o quadro da baixa qualidade do Ensino Médio tem reforçado a necessidade de aprofundar estudos sobre as condições da oferta de ensino e seus impactos sobre a aprendizagem. Essa questão é particularmente delicada no estado do Rio de Janeiro devido ao fato das escolas estaduais de Ensino Médio estarem divididas entre duas redes/secretarias de estado distintas. De um lado, a Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, que coordena a maior e mais antiga rede de Ensino Médio do Estado e é responsável pela maioria das escolas regulares, algumas tradicionais escolas técnicas e de formação de professores, além de algumas modalidades de Ensino de Jovens e Adultos e demais Escolas Supletivas. E de outro, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT é responsável pela administração da rede de escolas profissionalizantes sob a responsabilidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, além de também oferecer cursos profissionalizantes ministrados no Centro Vocacional Tecnológico (CVT) aos estudantes de Ensino Fundamental e Médio (inclusive EJA) do estado. A rede FAETEC é mais recente

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

e representa o braço técnico das escolas estaduais, e conta com uma estrutura diferenciada no que diz respeito a sua organização.

As diferenças entre as duas redes são perceptíveis também nos resultados escolares alcançados por seus alunos, como observou Rodrigues (2007) ao analisar os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para o Estado do Rio de Janeiro nas avaliações do SAEB para a 3ª série do Ensino Médio, comparando os dados de escolas da rede FAETEC e da rede administrada pela SEEDUC/RJ.

No Estado do Rio de Janeiro a rede estadual de Ensino Médio é relativamente pequena e corresponde a apenas 1/4 do número total de escolas deste segmento no estado, verificando-se uma clara preponderância da rede privada no atendimento de Ensino Médio no que se refere a quantidade de estabelecimentos. Souza (2007) No que tange ao número de matrículas, no entanto, é a rede estadual que atende mais de 70% dos alunos de Ensino Médio. Cabe ressaltar que em praticamente todos os municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, por exemplo, por força de lei, muitas escolas estaduais precisam oferecer o ensino fundamental para que a demanda de matrícula seja razoavelmente atendida. Tal, no entanto, não é a situação do município do Rio de Janeiro, onde a rede municipal atende a praticamente a totalidade do alunado do Ensino Fundamental.

Finalmente é relevante mencionar as políticas de avaliação desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos. Em 12 de janeiro de 2000 através do decreto 25.959 ficava instituído o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, que foi o primeiro programa de acompanhamento e avaliação em larga escala já posto em prática para o monitoramento das escolas estaduais do estado. Implementado no momento mais agudo da queda de proficiência registrada pelo SAEB entre os anos de 1995 e 2001, principalmente para os estudantes das redes públicas do Brasil com um todo, o Nova Escola além de introduzir a avaliação para o acompanhamento da rede estadual do Rio de Janeiro, introduziu também aspectos de responsabilização com o pagamento de gratificações.

No ano de 2002, após o afastamento do governador Anthony Garotinho, o Programa foi suspenso e deixou de realizar a avaliação prevista para o mesmo ano, tendo como consequência a suspensão do pagamento das gratificações no ano

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

seguinte. O governo seguinte, iniciado em 2003 determinou a retomada do programa em[26].

Durante o Nova Escola a rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro teve o seu desempenho observado por meio da medição e acompanhamento dos índices de desempenho escolar, basicamente: gestão, fluxo e proficiência em matemática e língua portuguesa. O programa foi mantido até 2005 e pode ser compreendido em três ciclos relativamente distintos: 2000/2001, 2003 que apresenta características de transição e por fim 2004/2005[27].

Em 2006 as escolas da rede estadual foram avaliadas dentro do âmbito do Nova Escola pela ultima vez. O governo estadual retomou a sua política de avaliação em 2008 quando foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ que compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

2.3
O Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro

O município do Rio de Janeiro é formado por 160 bairros, distribuídos em 33 sub-regionais administrativas que juntas correspondem a pouco menos que 1/5 da área metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, mas concentram mais da metade de sua população total e uma significativa vantagem de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano Médio) em relação aos demais municípios do Estado (veja tabela em anexo). Essas diferenças de IDH podem ser observadas nas disparidades de renda, moradia, trabalho e, sobretudo, nas diferentes condições de educabilidade entre as populações de regiões distintas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, como também em diferentes pontos do município do Rio, por exemplo.

[26] Resolução conjunta SEE/SARE no. 74 de 08 de janeiro de 2003, que suspendeu as gratificações. Para a realização da avaliação, coleta e tratamento dos dados o Governo do Estado e a Secretaria Estadual de Educação contou com a assessoria da Fundação CESGRANRIO até o ano de 2003, e com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora a partir de 2004.

[27] Vide quadro cronológico em anexo.

Quadro 2: Área, no. de habitantes e IDH para o município, região metropolitana e estado do RJ

	Munic. do RJ	RMRJ	Est. do RJ
Área km²	1.182,30	5.645	43.696,05
População hab. estimativa.	6.186.710 IBGE/2009	11.902.701 est. IBGE/2008	16.010.429 est IBGE (2009)
IDH médio	0,842 PNUD/2000	0,816 PNUD/2000	0,832 (2005)

Do ponto de vista das dinâmicas sociais frente às desigualdades de oportunidades educacionais no município (Alves et. al, 2010), pesquisas recentes mostram que o deslocamento de crianças e jovens pela cidade é amplamente acionado como uma das estratégias que as famílias têm para buscar o que consideram melhores condições de educabilidade para seus filhos e contornar padrões desiguais de oportunidades educacionais entre diferentes regiões. (Zuccarelli, 2009).

Em 2009 o município do Rio de Janeiro contava 809.884 alunos matriculados no EF, dos quais 26.065 na rede estadual, 10.158 em unidades federais, 216.719 em estabelecimentos privados e 556.942 em escolas municipais. O EM contava com 263.500 matrículas, 203.740 delas na rede estadual de ensino(77,3%), 51.485 na rede privada e apenas 8.275 matrículas na rede federal.[28]

Na cidade do Rio de Janeiro todas as modalidades de Ensino Médio são oferecidas exclusivamente pelas redes estadual, particular e federal. O quadro 3 mostra o número de escolas de Ensino Médio, segundo a dependência administrativa, identificadas no Censo Escolar de 2005 para o município do Rio de Janeiro e nela se observa que a proporção de escolas estaduais em relação às privadas é de menos de 1/5, patamar ainda inferior que a verificada por Souza (2007) para o Estado[29].

[28] Dados do IBGE – 2009.

[29] No mesmo ano a rede passou a ter aproximadamente 1673 unidades escolares em todo o estado, das quais 710 dedicadas ao ensino médio e fundamental (Mendonça, 2006, p. 18).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

Quadro 3: Escolas de EM por dependência administrativa

Escolas de EM no município do Rio de Janeiro - Censo Escolar 2005	
Dep. Adm.	**Total de escolas**
Estadual	**494**
Particular	**1997**
Federal	**36**
Total	**2527**

Fonte: Censo Escolar 2005

Segundo o Censo Escolar, entre os anos 2007, 2008 e 2009 o número de estabelecimentos estaduais urbanos de Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro subiu para 974, 988 e 991, respectivamente. A maioria destes encontra-se concentrados no município do Rio de Janeiro e na Região Metropolitana.

No município Rio o aumento da capacidade de atendimento da rede estadual de ensino médio só foi viável porque tem sido apoiada na subutilização de instalações de outras redes de ensino e instituições em horário alternativo. A tabela 4 apresenta a distribuição de escolas cedidas e alugadas entre as unidades de Ensino Médio segundo o Censo Escolar em 2005 no município do Rio de Janeiro.

Quadro 4: Unidade escolares de EM por dependência administrativa e status de ocupação do prédio

Proprietários e Formas de ocupação dos prédios utilizados pelo EM da rede estadual no município do Rio de janeiro - Censo escolar 2005			
proprietário	**unidades cedidas**	**unidades alugadas**	**TOTAIS**
Municipal	**158**	**2**	**160**
Particular	**7**	**172**	**179**
Federal	**8**	**1**	**9**
TOTAIS	**173**	**176**	**349**

Fonte: Base de dados Censo Escolar 2005

Destaca-se que 70% das unidades escolares da rede estadual de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro funcionavam em prédios cedidos ou alugados para funções escolares em 2005.

A partir destes dados pode-se levantar o questionamento sobre em que medida essa situação de funcionamento de um grande número de escolas estaduais de EM em prédios cedidos ou alugados, que frequentemente são utilizados por outras escolas e alunos na maior parte do tempo (a maior parte

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

destas escolas funciona somente no período noturno), contribui para dificultar a relação de pertencimento e coesão institucional de professores e alunos. Essa realidade contribui, entre outros fatores, para que muitos jovens e profissionais da educação tendam a apropriar plenamente das escolas que frequentam. Na maioria dos casos trata-se de prédios de uso múltiplo, sobretudo nas regiões de periferia, ou de escolas com uma composição social de baixo nível socioeconômico, sendo comum a necessidade de vigilância contra invasões e furtos, levando ao excessivo gradeamento do espaço escolar o que, por sua vez, impede a livre circulação. Cabe ressaltar ainda que, um prédio que é dividido por duas escolas/autarquias distintas dificilmente tem seu espaço físico plenamente utilizado por uma delas.

No caso do município do Rio de Janeiro, onde é majoritária a subutilização de prédios municipais no período noturno, muitas escolas de jovens e adultos operam em instalações originalmente destinadas durante o dia ao Ensino Fundamental ou à Educação Infantil.

Do ponto de vista da gestão das escolas estaduais no Rio de Janeiro, recentemente o governo do estado do Rio de Janeiro anunciou medida que prevê a revisão dos processos de escolha de diretores, tradicionalmente assentada em critérios políticos (Mendonça, 2001), no sentido de sua substituição por outras formas de indicação, mais democráticas e/ou técnicas. Além disso, o cotidiano das escolas vem passando, nos últimos anos, por um intenso processo de informatização de suas burocracias, sejam elas referentes ao dia-a-dia pedagógico dos alunos, pais, professores, seja na relação de administradores e gestores com a Secretaria de Educação.

É interessante observar ainda a questão das formas de ingresso às escolas de Ensino Médio. O aumento da demanda e matrícula no Ensino Médio tornou inevitável a utilização de instrumentos burocráticos de inscrição, capazes de acompanhar as mudanças correntes: linhas telefônicas, endereços eletrônicos entre outros. Depois da extinção dos exames de admissão na década de 70, o acesso à segunda etapa do ensino de primeiro grau ou ginásio (séries finais do Ensino Fundamental) passou a ser imediato. No entanto, durante os anos 80 ainda eram comuns no estado do Rio de Janeiro provas de seleção para os alunos interessados no Ensino Médio regular das escolas estaduais. Além disso, não raro a distribuição de vagas levava em consideração não apenas a localização residencial

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

de alunos e famílias, mas também o desempenho daqueles nas provas de acesso oferecidas pela rede estadual de ensino.

Até meados dos anos 1990 o acesso às escolas profissionalizantes estaduais também se dava por meio de prova escrita e, após a transferência de praticamente todas elas para Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, quando da inauguração da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Rede FAETEC) em junho de 1997, não só os processos de seleção às escolas técnicas estaduais continuaram existindo, como passaram paulatinamente a ser mais disputados em função do aumento da procura[30].

Além das escolas estaduais profissionalizantes, as escolas da rede federal e as escolas especiais, como os colégios de aplicação, também utilizam provas de seleção para ingresso de alunos novos. Ainda assim, nos últimos anos, com o objetivo de tornar sua composição discente mais diversa, essas escolas vêm reformulando os mecanismos de acesso com o sorteio público (especialmente nas séries iniciais) e a instituição de cotas para alunos oriundos das escolas públicas, buscando assim favorecer o ingresso de jovens de famílias de menor poder aquisitivo, que tradicionalmente eram eliminados nos exames de ingresso.

Na prática, no caso das escolas públicas estaduais o critério de seleção com base numa prova escrita deixou de ser efetivamente aplicado apenas para aquelas dedicadas ao ensino médio regular em fins dos anos 1980.

Muitas unidades, em especial as técnicas estaduais que contam com processos de seleção menos abertos, passaram a recebem jovens de camadas sociais menos desfavorecidas, sobretudo aqueles oriundos de famílias capazes de mobilizar maior capital social e cultural na busca de melhores oportunidades educacionais, como se discutirá nos capítulos subsequentes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0811295/CA

[30] Ao todo a rede FAETEC oferece mais de 40 cursos profissionalizantes integrado ao Ensino Médio regular (?), cujos resultados nas avaliações externas, como já assinalado, são bem superiores à rede estadual de Ensino Médio administrada pela SEEDUC.