

POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DIANTE DO FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

OLIVEIRA, Ramon – UFPE – ramono@elogica.com.br

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Ao voltar-se a atenção para o Ensino Médio, especificamente quando se pensa sobre a sua função social, ainda coloca-se em discussão a possibilidade de conjugar-se nesse nível de ensino, a preparação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Essa polêmica, fortalecida com a reforma da educação profissional (Decreto 2.208/97), reafirma-se como discussão importante, na medida em que o atual governo revogou o decreto anteriormente citado e possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado (Decreto 5.154/2004).

Destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional, ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou do Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e conseqüente.

Mesmo questionando o quanto o Ministério da Educação estava preocupado, ao conceber o Decreto 5.154/2004, em concretizar um projeto de educação profissional e de Ensino Médio que fizesse jus ao conjunto de discussões e debates produzidos nos últimos anos, não podemos deixar de reconhecer que passamos a vivenciar a possibilidade de avançarmos no processo de construção de um projeto para o Ensino Médio. Como ressaltaram Frigotto et al. (2005), a direção da legislação educacional, e nessa se enquadra o novo decreto, depende das forças que estão disputando o projeto educacional para a sociedade brasileira. Nesse sentido, a integração da mesma forma que corre riscos de pouco materializar-se, contraditoriamente, abre novas possibilidades para o Ensino Médio.

Por mais que o novo decreto abra a possibilidade da retomada do Ensino Médio Integrado, esse modelo ainda não se configura como o projeto de educação para classe que vive do trabalho. O Ensino Médio integrado “conquanto seja uma condição social e

historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele...” (Frigotto et al., 2005, p. 15).

Reconhecer essa distância entre o Ensino Médio Integrado e a escola de caráter politécnico implica buscar no âmbito dos limites da materialidade burguesa, a constituição de um projeto educativo que, ao emergir no imaginário coletivo, possa solidificar práticas coletivas capazes de levar o poder público a garantir que o Ensino Médio Integrado, seja provedor de uma formação que contribua para a emancipação da classe que vive do trabalho.

Nesse sentido, a questão que ora se coloca diz respeito não apenas a uma concepção de formação profissional e de nível médio a ser implementada mas, fundamentalmente, à disponibilidade de recursos para que tal projeto possa tornar-se realidade. Ou seja, a luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio impõe o repensar da infra-estrutura, do currículo, da valorização dos profissionais da educação, etc.. o que nos direciona obrigatoriamente ao repensar do financiamento público deste nível de ensino.

Considerando ser a oferta pública do Ensino Médio, majoritariamente promovida pelas escolas da rede estadual, convém analisar a possibilidade de concretização do Ensino Médio Integrado, dando atenção especial ao que vem ocorrendo nas escolas estaduais, pois elas abrigam e abrigarão a maioria dos aspirantes a uma certificação profissional ao final da educação básica.

Nessa perspectiva, **esse trabalho discutirá a trajetória do Ensino Médio brasileiro nos últimos 15 anos¹, destacando os limites do financiamento público para edificar, de fato, o Ensino Médio Integrado nas escolas que atendem aos sujeitos oriundos da classe trabalhadora**, pressupondo que a luta pelo financiamento do Ensino Médio Integrado deve ser vista não apenas como um movimento em defesa da escola pública de qualidade, mas como uma ação concreta visando à constituição de uma escola unitária.

O Ensino Médio Integrado: perspectivas de uma educação integral

¹ O intervalo de quinze anos foi definido em função da disponibilidade dados referentes ao Ensino Médio. Sabemos que o movimento de crescimento mais acelerado de suas matrículas teve início um pouco antes.

A história do Ensino Médio brasileiro confunde-se com o debate sobre a sua identidade e a dificuldade e/ou o descompromisso do Estado de torná-lo acessível a um contingente mais expressivo da população.

A tentativa da Lei 5.692/71 de garantir ao Ensino Médio uma identidade que pudesse, ao mesmo tempo, contribuir à inserção precoce de jovens no mercado de trabalho e garantir a sua chegada à universidade mostrou-se, politicamente excludente. Nem garantiu uma formação técnica satisfatória, nem permitiu a aprendizagem satisfatória dos chamados conteúdos gerais, fundamentais no momento de realização do vestibular².

A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica, não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o Ensino Médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana. Como destacou Kuenzer (2002), essa dualidade ao decorrer das contradições de classes existente, não pode encontrar sua superação no âmbito do projeto político-pedagógico escolar.

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para tender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (Kuenzer, 2002, p. 26).

A superação desta dualidade histórica foi vislumbrada no plano legal quando das discussões da LDB em vigor (Frigotto et. al., 2005). Entretanto, após a derrota da proposta progressista, o que temos presenciado é um movimento contínuo por parte das forças mais conservadoras de fazer com que a formação profissional de nível técnico restrinja-se ao atendimento imediato do mercado. A reforma da educação profissional implementada através do Decreto 2.208/97, conseguiu materializar o desejado pelos atores nacionais comprometidos com a ideologia do capital (Cunha, 2002). Ao mesmo tempo, expressou a materialização das diretrizes das agências internacionais (Oliveira, 2006).

Defendemos a idéia de que o Ensino Médio deve ter uma relação direta com o que ocorre mundo do trabalho, entretanto essa relação não pode ser confundida com

² A análise de textos que discutiram a Lei 5.692/71, bem como o estado da arte do Ensino Médio Técnico, considerando a produção dos anos 80 e 90, podem ser encontrados em Frigotto e Ciavatta (2006).

uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho. Como destacou Frigotto (2005), trata-se de uma relação mediata e estruturada a partir da natureza ontocriativa do trabalho.

O Ensino Médio Integrado não deve ser palco para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da educação básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga no momento atual. O Ensino Médio Integrado deve ser considerado um espaço/tempo de superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Perseguir esse perfil para o Ensino Médio Integrado está vinculado à construção de um projeto de sociedade contrário ao instituído pelo capital. Como destacou esta autora:

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho” (Ciavatta, 2005, p. 98).

A questão do Ensino Médio Integrado, portanto, não está desarticulada da luta política. O objetivo da formação integral dos educando é, antes de tudo, romper com a fragmentação que historicamente tem sido imposta aos estudantes oriundos da classe trabalhadora. É “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (Kuenzer, 2002, p. 43-44)

O caráter dual que predominou na história do Ensino Médio brasileiro decorre do projeto excludente que as classes economicamente dominantes conseguiram tornar

vitorioso. Mesmo quando observamos um crescimento do número de matrículas nesse nível de ensino, não é desconhecido o quanto esse fato está articulado à diminuição da qualidade do ensino, provocando que os jovens brasileiros apresentem um nível de aprendizagem bem abaixo do aceitável.

Contraditoriamente, mas na mesma lógica do processo de exclusão da classe que vive do trabalho, a história do Ensino Médio é a história da inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material existente.

É sempre bom lembrar que o Ensino Médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isso sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação. Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social (Kuenzer, 2002, p. 43)

Superar esse caráter dualista e excludente do Ensino Médio, tendo como referência a construção da escola unitária é estar atento ao fato de que esse projeto só poderá ser efetivado fora dos limites da sociabilidade capitalista. Entretanto, o momento presente é fundamental para podermos instituir práticas e vitórias que possam ir aos poucos edificando pilares sólidos para um novo projeto de formação humana.

Ações de resistência, com criatividade, visando uma escola que propicie “as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural” (Kuenzer, 2002, p. 43).

Na perspectiva de fomentar essas práticas analisaremos agora o processo de crescimento do Ensino Médio nos últimos 15 anos, procurando evidenciar que um dos maiores limites postos para a efetivação da formação integrada, resulta da política de financiamento instituída pelo Estado brasileiro.

A forma como o Estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto no que diz respeito à concepção, quanto ao financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo no qual seja garantido não só o acesso aos saberes indispensáveis

à formação técnica *strictu sensu*, mas também à apropriação de conhecimentos e à vivência de práticas que contribuam para a atuação na sociedade.

Nossa análise dos limites impostos para efetivação de um Ensino Médio de qualidade segue a mesma compreensão expressa por Kuenzer, quando ela afirma que a democratização do Ensino Médio, não é só uma questão de ampliação de vagas, “exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido” (2002, p. 35).

O Crescimento do Ensino Médio entre 1992 e 2006

O Ensino Médio, embora esteja longe de ter garantido sua universalização, dá sinais expressivos de como as políticas efetuadas pelos governos estaduais ampliaram a sua oferta. Em 1992, havia no Brasil um pouco mais de 4,1 milhões de matrículas no Ensino Médio e quinze anos depois, considerando as matrículas registradas na educação profissional, atingiu-se o total de mais de nove milhões, ou seja, um crescimento superior a 135%. (**Tabela 1**).

TABELA 1									
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	
								EM	EP
MATRÍC.	4.104.643	4.992.552	5.739.077	6.968.531	8.192.948	8.710.584	9.169.357	8.906.820	744.690
R. ESTAD.	2.836.676	3.522.970	4.137.324	5.301.475	6.662.727	7.297.179	7.800.983	7.584.391	233.710
R. MUNI.	223.855	327.803	312.143	317.488	264.459	210.631	189331	186.045	23.074
R. FED.	98.584	100.007	113.091	122.927	112.343	79.874	67.652	67.650	79.878
R. PRIV.	945.528	1.041.772	1.176.519	1.226.641	1.153.419	1.122.900	1.111.391	1.068.734	408.028

FONTE: Montagem própria a partir do Censo Escolar – Diversos anos – disponível em www.inep.gov.br

O crescimento do Ensino Médio entre 1992 e 2006 é superior ao da Educação infantil e ao do Ensino Fundamental, sendo superado apenas pelo do Ensino Superior, que em virtude um forte processo de privatização, cresceu quase 190%.

Questões que sempre foram preocupantes no âmbito do Ensino Médio, como o grande contingente de matrículas no ensino noturno, vêm obtendo respostas positivas.

As matrículas no curso noturno que já chegaram a mais de 59% em 1997, no ano de 2005 diminuíram para um pouco mais de 44%, representando este percentual o menor valor alcançado desde 1992 (**Tabela 2**).

TABELA 2								
EVOLUÇÃO E PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO NO CURSO NOTURNO								
ANO	1992	1997	2000	2001	2002	2003	2004	2005
MATRÍCULAS	2.228.549	3.580.602	4.373.363	4.304.635	4.255.234	4.259.317	4.136.438	3.984.526
%	54,29%	59,23%	53,38%	51,26%	48,85%	46,95%	45,11%	44,12%
FONTE: Montagem própria a partir do Censo Escolar – Diversos anos – disponível em www.inep.gov.br								

Outro fator merecedor de destaque na expansão do Ensino Médio é o crescimento contínuo das matrículas de jovens entre 15-17 anos.

Em 1992, o percentual de jovens nessa faixa etária era de cerca de 43%. No ano de 2005, este percentual atingiu quase 52% (**Tabela 3**). Ou seja, no âmbito do Ensino Médio, ainda que lentamente, está havendo uma diminuição na distorção série/idade.

TABELA 3								
EVOLUÇÃO E PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO DE JOVENS ENTRE 15 E 17 ANOS								
ANO	1992	1996	2000	2001	2002	2003	2004	2005
MATRÍCULAS	1.770.019	2.525.326	3.565.240	3.817.382	4.161.691	4.470.266	4.660.419	4.687.574
%	43,12%	44,00%	43,52%	45,46%	47,78%	49,27%	50,83%	51,90%
FONTE: Montagem própria a partir do Censo Escolar – Diversos anos – disponível em www.inep.gov.br								

Analisando-se os dados num intervalo de 15 anos, observar-se um movimento contínuo de crescimento não apenas de matrículas do Ensino Médio, como também de contratação de professores e do aumento de número de estabelecimentos que o ofertam (**Tabela 4**).

É bem verdade que não podemos dizer que estes fatores cresceram na mesma ordem de grandeza e nem que este crescimento ocorreu com a velocidade e com a qualidade desejada.

Se o Ensino Médio teve entre os anos de 1992 e 2006 um expressivo crescimento, as matrículas nas redes estaduais são as principais responsáveis por esse

crescimento, evidenciando que qualquer análise do Ensino Médio ministrado na rede pública deve se basear nos dados das escolas da rede estadual, pois elas são responsáveis por um quantitativo de 81% de todas as matrículas a nível nacional e, 96 % da rede pública. Nesse sentido, passaremos a discutir os limites postos à efetivação de um Ensino Médio Integrado de qualidade, considerando a política de financiamento do Ensino Médio, realizado nesses últimos 15 anos.

TABELA 4									
NÚMERO DE PROFESSORES E DE ESCOLAS RESPONSÁVEIS PELO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
		1992	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
BRASIL	PROF.	274.635	401.157	430.467	448.569	468.310	488.376	498.202	508.423
	ESCOLAS	12.609	18.603	19.456	20.220	21.304	21.980	22.918	23.561
R. ESTAD.	PROF.	170.413	259.671	290.682	312.124	331.054	353.129	367.192	374.941
	ESCOLAS	7.516	11.144	11.977	12.807	13.758	14.323	15.198	15.637
R. FED.	PROF.	7759	11.834	11.682	9.455	8.272	7.407	6.690	6.482
	ESCOLAS	112	164	164	162	165	158	157	161
R. MUN.	PROF.	17.566	16.827	15.681	14.568	13.459	12.648	11.200	11.054
	ESCOLAS	979	1.207	1.086	947	848	831	793	772
R. PRIV.	PROF.	78.897	112.825	112.674	112.422	115.525	115.192	113.120	115.946
	ESCOLAS	4.002	6.088	6.229	6.304	6.533	6.668	6.770	6.991
FONTE: Montagem própria a partir do Censo Escolar – Diversos anos – disponível em www.inep.gov.br									

As possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento da educação pública

Mesmo que não tivéssemos acesso aos dados referentes ao financiamento da educação brasileira, não seria difícil chegar à conclusão que se gasta muito pouco.

Escolas sucateadas, professores mal pagos e em número insuficiente, ausência de bibliotecas, déficit no número de carteiras, problemas com iluminação, falta de água potável, infra-estrutura precária, etc., são alguns dos diversos problemas que enfrentam as escolas públicas brasileiras e que levam os alunos a chegarem ao final da educação básica em condições extremamente deficitárias no referente a disputar um emprego ou continuarem seus estudos.

Dados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) evidenciam as disparidades de rendimentos entre os estudantes das escolas públicas estaduais e os estudantes das escolas privadas.

Em meio a um discurso generalizado de que é fundamental uma educação básica capaz de garantir os conhecimentos necessários ao novo momento do processo de produção de mercadorias e de globalização econômica (CEPAL/UNESCO, 1992) assistimos escolas incapazes de garantir aos alunos um processo de aprendizagem condizente com o momento atual.

A submissão/cumplicidade das nossas elites ao capital internacional tem levado a que as políticas sociais, particularmente a educação, seja colocada em segundo plano, fazendo jus às palavras de Marcos Arruda, quando o mesmo afirma que o envio contínuo de divisas para o estrangeiro objetivando garantir o pagamento da dívida externa, leva a que possamos dizer que “para o capital, tudo; para o social, migalhas” (Arruda, 1999).

Essa interpretação pode ser reforçada quando observamos que embora os governantes brasileiros mostrem-se preocupados com a problemática social, as despesas brasileiras na área social são muito tímidas comparadas às efetivadas para saudar os débitos com credores externos e internos.

Comparando-se os gastos do governo federal com educação aos efetivados para saudar a dívidas externa (**Tabela 5**), entende-se o motivo pelo qual a crise na educação agudiza-se, sem que possamos ter a certeza de que estamos nos livrando do fardo de uma dívida que se mostra eterna. Ainda quando analisamos essa tabela chegamos à conclusão que não existe apenas um processo de dilapidação do patrimônio público visando garantir o pagamento da dívida externa, mas também presenciamos em virtude da sangria financeira o impedimento de construção do novo.

Há um movimento contínuo de elevação de recursos destinados ao pagamento da dívida e eles são, cada vez mais, extremamente superiores aos destinados ao Ministério da Educação.

TABELA 5						
DADOS SOBRE O SERVIÇO DA DÍVIDA EXTERNA BRASILEIRA E O ORÇAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO						
EM BILHÕES						
Ano	Juros pagos da dívida externa (A)		Amortização da dívida externa (B)		Total pago A + B	Orçamento do Ministério da Educação
	US\$	R\$	US\$	R\$	R\$	R\$
1995	10,399	10,087	11,032	10,701	20,788	7,490
1996	12,764	13,249	14,419	15,967	27,731	7,483
1997	14,410	15,995	26,021	28,883	44,878	7,269
1998	15,843	19,170	33,587	40,640	59,810	7,720
1999	17,468	31,268	52,907	94,704	125,972	8,737
2000	17,096	33,337	34,989	68,229	101,566	10,606
2001	17,621	40,881	33,000	76,560	117,441	11,647
2002	14,216	50,182	35,677	125,940	176,122	13,220
2003	14,179	40,977	38,809	112,158	153,135	14,229
2004	14,282	37,847	37,623	99,701	137,548	13,835
2005	14,519	33,974	51,715	121,013	154,987	15,409

Os dados da dívida externa brasileira estão apresentados nos relatórios do Banco Central em Dólar Americano (US\$). Para conversão em Real (R\$) utilizamos a taxa cambial do último dia útil de cada ano. Essa conversão não capta a variação cambial durante todo o ano, mas não implica na perda de proximidade do dispêndio real da dívida.

Fonte: Elaboração própria a partir de Boletins do Banco Central – relatórios anuais. Disponíveis em www.bcb.org.br

Em muitos momentos o investimento para saldar os débitos com a dívida externa (juros e amortizações) chega a ser dez vezes maior que o orçamento do Ministério da Educação. Ao lembrarmos que em muitos momentos convivemos com taxas inflacionárias muito altas o que levava o orçamento previsto a perder muito do seu poder de investimento e compra, evidencia-se como a educação foi e é tratada de forma desigual em relação aos credores nacionais e internacionais.

Se considerarmos que há o crescimento da dívida, bem como dos recursos destinados ao seu pagamento, sem que haja paralelamente um crescimento maior da riqueza produzida em nosso país (PIB) (Tabela 6), evidencia-se que não estamos

distante de inviabilizarmos qualquer projeto social que pressuponha a ampliação do investimento do poder público.

Conforme a tabela 6, além do crescimento da dívida externa, apesar do aumento do pagamento de seus juros e dos valores das amortizações, presenciamos um aumento contínuo da dívida pública em relação ao nosso Produto Interno Bruto.

TABELA 6				
EVOLUÇÕES DA DÍVIDA EXTERNA, PIB BRASILEIRO E A RELAÇÃO ENTRE A DÍVIDA PÚBLICA E O PIB BRASILEIRO				
EM BILHÕES				
Ano	Dívida externa		PIB	% da dívida pública em relação ao PIB (*)
	US\$	R\$	US\$	
1995	159,256	154,478	705,449	31,1
1996	179,935	186,772	775,475	30,11
1997	199,998	221,998	807,814	33,4
1998	241,644	292,389	787,889	37,8
1999	239,855	429,340	536,554	50,4
2000	236,157	354,236	602,207	49,6
2001	225,835	523,937	509,797	52,0
2002	210,711	743,809	459,379	57,3
2003	214,930	621,147	506,784	56,6
2004	201,374	533,641	603,994	54,9
2005	169,450	396,513	796,284	51,2

Fonte: Elaboração própria a partir de Boletins do Banco Central – relatórios anuais. Disponíveis em www.bcb.org.br

(*) Dados extraídos do Anuário Estatístico 2006, disponível no site do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Exterior : www.desenvolvimento.gov.br

Em um momento que se discute uma certa letargia da economia brasileira e sua dificuldade de reencontrar taxas satisfatórias de crescimento, torna-se preocupante pensar que as modificações necessárias à educação, bem como a todas as áreas sócias dependam de uma maior intervenção do governo federal. Ou seja, entendemos que as políticas educacionais e especificamente o Ensino Médio, apesar do mesmo estar quase sob total controle das redes estaduais de ensino, não conseguirá efetivar um processo de crescimento com qualidade, se não houver uma modificação do papel do governo federal em relação ao seu financiamento.

Sabe-se que o custo-aluno das instituições federais é muito maior que o das escolas estaduais e municipais. É possível constatar que o custo dos alunos destas instituições chegou a ser – nos anos de 1994, 1997 e 1998 –, oito vezes maior que o dos alunos das redes estaduais.

Quando analisamos os dados referentes ao custo de um aluno do Ensino Médio no Brasil, observamos o quanto esse valor se distancia do custo de um estudante da rede federal de ensino (**Tabela 7**).

TABELA 7										
GASTO MÉDIO NO BRASIL POR ALUNO ENSINO MÉDIO (R\$)										
ANO	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
GASTO	314	565	627	670	701	643	870	1074	1152	1100
FONTE: MONTAGEM PRÓPRIA A PARTIR DE DADOS CONFECCIONADOS POR INEP/MEC, IPEA/DISOC E IBGE DISPONÍVEL NO SITE DO INEP (WWW.INEP.GOV.BR)										

Não aceitamos a argumentação de que o valor do custo-aluno da esfera federal seja alto. Ela, em articulação com outra que dizia que os CEFETS e as escolas agrotécnicas federais só têm sentido de existirem se a formação que ministram estiver encaminhando os alunos ao mercado de trabalho, foram pilares para as reformas ocorridas no governo Fernando Cardoso, extremamente danosas ao Ensino Médio e à educação profissional em nosso país (Cordeiro, 2004).

Nossa posição é de cobrança para que sejam aumentados os recursos destinados à manutenção e ao pagamento de professores dos sistemas estaduais de ensino, de forma que possamos democratizar para a maioria da população a qualidade de um sistema de ensino, que embora tenha sofrido com as políticas de sucateamento do governo federal, mantém-se ainda como expressão de uma escola de boa qualidade.

Uma escola de qualidade demanda investimentos suficientes ao pagamento de bons salários aos profissionais da educação, à manutenção de bibliotecas, laboratórios, áreas de esportes, atividades culturais das mais diversas e tudo mais que é demandado num processo educativo orientado à formação do ser humano na sua integralidade (Zibas, 1993).

Para que se consiga aumentar os investimentos para o Ensino Médio há necessidade de uma mudança radical na postura do governo federal no concernente à sua participação no financiamento desse nível de ensino.

Se, como mostramos anteriormente, o orçamento do Ministério da Educação é extremamente diminuto, comparando-o aos destinados para garantir os serviços da dívida externa, menos aceitável é o quanto se destinada para o financiamento do Ensino Médio. De acordo com os dados levantados e apresentados na **tabela 8**, a participação do governo federal, além de ser pequena é extremamente oscilante, evidenciando que,

no concernente ao Ensino Médio, o mesmo tem se comprometido precariamente com a manutenção da rede federal de ensino tecnológico. Ou seja, se no governo Fernando Henrique Cardoso foi evidente o descompromisso com o financiamento do Ensino Médio, no atual governo, o Ensino Médio ainda não se configurou como assunto prioritário, mesmo ele “esforçando-se para garantir uma maior entrada de estudantes das escolas públicas no Ensino Superior”, via PROUNE.

Ainda analisando a tabela 8, observamos que em 2004 registra-se um crescimento dos recursos dos estados, contrariamente ao ocorrido nos anos de 2002 e 2003. Tal variação, talvez decorra de computar-se nesses dois anos o financiamento da formação profissional de nível médio como pertencente a outra rubrica, como estava estabelecido no decreto 2208/97. Já em 2004, o crescimento decorreria de não se fazer distinção entre o Ensino Médio Integrado e o Ensino Médio, o que levaria a se ter um aumento dos recursos em virtude de não se considerar rubricas distintas.

TABELA 8											
GASTO MÉDIO NO BRASIL COM O ENSINO MÉDIO X A PARTICIPAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL NO FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO											
Em R\$ milhões											
Ano	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Gasto Geral	1.263	2.378	3.015	3.656	4.310	4.595	5.506	5.994	3.550	3.878	6.724
Gastos dos estados	1.005	2.001	2.626	2.847	3.554	4.075	5260	5432	2890	3.742	6.612
Gasto Federal	172	196	176	504	509	275	246	562	660	135	112
% Governo federal do gasto geral	13,6	8,2	5,8	13,8	11,8	6	4,5	9,4	7	3,5	1,7

Fonte: Siafi-mf/stn disponível no site no Ministério da Fazenda: www.tesouro.fazenda.gov.br
Os dados referentes aos anos de 2003 e 2004 foram encontrados no site do INEP: www.inep.gov.br
Os gastos dos governos estaduais de 2001, 2002 e 2003 estão aproximados, uma vez que eles foram obtidos pela diferença entre o gasto geral e o gasto do governo federal

Não faz parte da agenda do governo federal garantir a ampliação da oferta de Ensino Médio em articulação com a melhoria da qualidade do ensino. O máximo da ação do poder central no sentido de ampliar sua participação no financiamento do Ensino Médio foi a aprovação do FUNDEB. Para nós, esse fato não atende ao requisitado como mudança da postura do governo federal.

Entendemos que o FUNDEB não consegue dar conta das necessidades do Ensino Médio e, principalmente quando o mesmo for Integrado, pelo fato do valor custo-aluno (ao articularmos formação profissional e formação geral) ser muito mais elevado (INEP, 2006). Nesse sentido, as quase oito milhões de matrículas das redes estaduais não serão atendidas com melhor qualidade em virtude, apenas, de um acréscimo pouco expressivo de investimentos do governo federal nos próximos anos, ainda que saibamos que os recursos dos estados para a educação básica serão aumentados.

Os recursos adicionais do governo federal serão direcionados a toda a educação básica e deverá alcançar o valor de Cinco Bilhões de Reais somente em 2010 (Pernambuco, 2007). Não é difícil imaginar o quanto esse montante é pequeno se objetivarmos o custo-aluno do Ensino Médio de todas as escolas públicas próximo ao efetivado pelas escolas da rede federal. Em outras palavras, quase oito milhões de alunos a um custo de, pelo menos, quatro mil reais, significaria no momento atual, apenas para o Ensino Médio, um incremento de despesas ao governo federal superior a vinte bilhões de reais. Daí, afirmarmos o quanto o FUNDEB está longe de efetivar os avanços para o Ensino Médio que aqui reclamamos.

Enfatizamos a necessidade do governo federal ampliar sua participação no financiamento do Ensino Médio, não para isentarmos os governos estaduais desses gastos e do compromisso de aumentarem o financiamento, mas em virtude da escola que almejamos, dificilmente poder ser implementada se for mantida inadvertidamente a rigorosa divisão de responsabilidade que está posta na lei.

Sabemos que constitucionalmente, cabe aos estados e ao distrito federal a obrigação de aplicar 25% da suas receitas com a educação, após serem feitas as transferências devidas. Sabemos também que após a criação do FUNDEF em 1996, 60% desse montante foi diretamente aplicado exclusivamente no Ensino Fundamental. Ou seja, de 1997 a 2006, os estados reservaram no máximo 40% do que arrecadaram para investir no Ensino Médio e no Ensino Superior e também no próprio Ensino Fundamental.

Mesmo com a criação do FUNDEB não deixará de existir por parte dos estados um limite na sua capacidade de financiamento do Ensino Médio. Não só pelo compromisso que eles têm com toda a educação básica, mas também com a manutenção da oferta de Ensino Superior.

De acordo com os dados do censo do Ensino Superior de vários anos (**Tabela 9**), observamos que embora não seja de responsabilidade legal dos estados a sua manutenção, esta oferta se mantém presente e em processo de crescimento.

TABELA 9				
MATRÍCULAS, DOCENTES , FUNCIONÁRIOS E INSTITUIÇÕES ESTADUAIS QUE MINISTRAM ENSINO SUPERIOR				
Ano	Matrículas	Instituições	Funcionários	Docentes
1992	210.133	82	24.554	—
1993	216.535	77	23.963	—
1994	231.936	73	25.239	—
1995	239.215	76	25.932	—
1996	243.101	74	26.064	—
1997	253.678	74	27.714	55.947
1998	274.934	74	30.621	47.119
1999	302.380	72	29.141	45.705
2000	332.104	61	33.730	45.479
2001	357.015	63	34.618	42.629
2002	415.569	65	35.354	42.057
2003	442.706	65	36.098	42.764
2004	471.661	75	38.182	46.162
2005	477.349	75	39.780	44.718
<p>Fonte: Montagem própria a partir do Censo Escolar – Diversos anos – disponível em www.inep.gov.br</p>				

Considerando o que está apresentado nessa tabela acreditamos que os desafios postos para as redes estaduais de ensino no referente ao financiamento do Ensino Médio não são poucos. A sua oferta de Ensino Superior deve ser analisada levando em consideração a existência de um número crescente de egressos do Ensino Médio.

Se considerarmos que o custo-aluno no Ensino Superior, de acordo com levantamento feito pelo INEP em 2000, é aproximadamente dez vezes maior que no Ensino Médio, podemos afirmar que as redes estaduais, ao manterem o Ensino Superior, estariam se responsabilizando também, por cerca de 4,7 milhões de alunos do Ensino Médio. Esse número não é nada desprezível se lembrarmos que ele representa mais da metade das matrículas no Ensino Médio efetuadas pelas redes estaduais em 2006.

Nossa observação torna-se, no momento atual, de extrema importância, pois temos a preocupação que poderá haver por parte dos estados um certo descompromisso com o Ensino Médio em função da implantação do FUNDEB. Os mesmos poderão

simplesmente responder à sociedade quando esta cobrar por maiores investimentos que ao aderirem ao FUNDEB estão cumprindo com suas responsabilidades legais, não tendo porque haver a exigência de maiores investimentos. Entretanto, como não se tem uma bola de cristal é preciso esperar para ver o que vai acontecer.

Temos plena convicção de que o movimento de afirmação do Ensino Médio Integrado decorre de uma modificação do seu financiamento. Manter as mesmas estratégias até agora utilizadas pelo poder público é apostar na derrota de uma concepção política-pedagógica que aponta na perspectiva da emancipação daqueles que vivem do trabalho.

Considerações finais

A realidade que hoje vivenciamos no Brasil denota a grande dificuldade para se edificar um projeto de Ensino Médio Integrado que seja capaz de não só formar os educandos para uma futura inserção no mercado de trabalho, mas principalmente ter uma intervenção social e política mais criativa e autônoma.

Tal estado de coisas evidencia que aliado à manutenção da dicotomia educacional brasileira entre a formação profissional e a formação geral, vivenciamos a trágica situação de não termos uma política de financiamento para o Ensino Médio que objetive assegurar uma formação coerente com as necessidades postas no mundo atual.

Estamos muito longe de concretizarmos um projeto educativo no qual a formação integral dos educandos esteja posta como prioridade. Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado mostra-se incapaz de concretizar-se universalmente como um momento de transição para um projeto de educação sobre as bases da referência gramsciana (Gramsci, 1985).

Entretanto, como disse o próprio Gramsci (apud Frigotto, 2005), a escola só sofre mudanças realmente quando se torna problema e projeto efetivo de uma sociedade. Esperamos que os debates sobre o financiamento da educação básica, bem como sobre a construção de um projeto político pedagógico para o Ensino Médio ultrapassem os muros das escolas, das secretarias de educação e da academia e passem também a fazer parte da agenda de outros espaços da sociedade, principalmente daqueles que sejam expressões de organização dos trabalhadores, de forma que num futuro não muito distante possamos vivenciar uma nova realidade, na qual exista uma

maior possibilidade de uma escola que seja expressão das classes que vivem do trabalho.

A luta por um Ensino Médio Integrado e de qualidade e, por conseguinte, pelo seu financiamento, decorre do fato de que não acreditamos que a luta por uma nova sociedade possa deixar de levar em consideração a importância da escola na formação de novos atores sociais.

Por mais que enxerguemos papel que o capital reserva para a educação escolar— seja utilizando a escola como instrumento de formação de mentalidades submissas e atreladas aos seus interesses ou mesmo utilizando a educação escolar como mercadoria (Hill, 2003)—, contraditoriamente, a escola pode ser uma aliada na formação de sujeitos comprometidos com uma nova realidade social.

A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país (Ciavatta, 2005, p. 102)

Nesse sentido, não podemos esquecer que “não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem” (Frigotto, 2005, p. 77). Assim, a luta não é só por outra política de financiamento para o Ensino Médio, mas para superar as causas das atuais políticas.

A defesa de um Ensino Médio Integrado de qualidade, não está desarticulada da luta pela escola unitária e, por conseguinte, por uma sociedade socialista. Afinal, “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos” (Kuenzer, 2002, p. 33). Por isso, a concretização desse projeto só poderá ser obra da vontade e da prática das classes que vivem do trabalho.

Referências bibliográficas

ARRUDA, Marcos. *Dívida e(x)terna: para o capital, tudo; para o social, migalhas*: Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o Ensino Médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In.: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.) *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105

CORDEIRO, Eugênia de Paula. *A Reforma da Educação Profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco* (CEFETPE). 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica In.: Zibas, Dagmar M.L. et al. (orgs.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio In.: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.) *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n.2, pp. 25-59, jul.dez. 2003.

INEP. *Pesquisa nacional qualidade na educação*. Brasília: INEP, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Capinas, SP: Alínea, 2005.

PERNAMBUCO. *Cartilha do FUNDEB*. Pernambuco: Tribunal de Contas, 2007.

ZIBAS, Dagmar. A função social do Ensino Médio na América Latina: é sempre possível o consenso? *Cadernos de Pesquisa*, n. 85, pp. 26-32, mai. 1993.