
O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESTADUAL
PAULISTA

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE BRASIL Y EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN
PÚBLICA PAULISTA

THE BRAZILIAN SECONDARY EDUCATION AND THE CONTEXT OF EDUCATION
GIVEN BY STATE IN SAO PAULO

Raquel Sanzovo Pires de Campos¹

Resumo: Este estudo buscou promover um resgate histórico do Ensino Médio no Brasil e a situação atual deste nível de ensino perante o contexto liberal considerando índices, avaliações, leis e demais determinantes nacionais e internacionais em que o mesmo se insere. No mesmo caminho, analisa-se o contexto do Ensino Médio público do estado de São Paulo e seus determinantes; sendo possível verificar como as concepções pedagógicas reformistas, pluralistas e espontaneístas representadas pelas pedagogias “do aprender a aprender” são, ao mesmo tempo, reflexo e pilares desta conjuntura capitalista de adaptação e exploração.

Palavras-chave: Ensino Médio; Pedagogia Histórico-crítica; Educação Escolar; Políticas Públicas

Resumen: Este estudio trata de promover una revisión histórica de la educación secundaria en Brasil y la situación actual de este nivel en el contexto liberal en vista de los índices, las evaluaciones, leyes y otros determinantes nacionales e internacionales en que se incluye. Del mismo modo, se analiza el contexto de la escuela secundaria pública del estado de Sao Paulo y sus determinantes; es posible ver cómo los conceptos pedagógicos reformadores, pluralistas y alentadores de la espontaneidad están representados por las pedagogías del "aprender a aprender" y son al mismo tiempo, reflejo y pilares de la concepción capitalista de adaptación y explotación.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Pedagogía histórico-crítica; Educación Escolar; Políticas Públicas

Abstract: This study aimed to promote a Brazilian secondary education historical review and the current situation of this level of education towards the liberal context, considering indexes, ratings, laws and other national and international drivers. In the same way, we analyzed the secondary education given by state in Sao Paulo context and its drivers; It is possible to see how the reformist, pluralist and spontaneist pedagogical concepts, represented by pedagogies "learn to learn" are, on the same time, reflection and support pillars of this capitalist reality of adaptation and exploration.

Key-words: High School; Historical-critical Pedagogy; Schooling Education; Public Policy

Ensino médio: determinantes nacionais e internacionais

Apresentada no dia 23 de setembro 2016, a medida provisória (MP) nº 746, que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016), a popular reforma do ensino médio restaura uma antiga discussão: o dualismo educacional que marginaliza a jovem classe trabalhadora.

Não é de hoje que as políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm “expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas

funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes” (NASCIMENTO, 2007, p. 78)

Por não oferecer condições de desvelamento dos antagonismos e contradições presentes sociedade, o Ensino Médio contemporâneo ainda conserva a lógica da escola estruturalmente dualista, apresentando-se como duas redes diferenciadas de ensino que estiveram e permanecem presentes longo da história da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007).

Embora estejamos conscientes da influência dialética que a escola confere à sociedade, a atual configuração do Ensino Médio e a existência ainda evidente das escolas secundária-superior (SS) e a primária-profissional (PP) indica-nos quais as determinações estabelecidas pelas políticas públicas para o Ensino Médio para as distintas classes sociais e o consequente alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, como veremos adiante.

Reflexo da interferência dos organismos internacionais de financiamento, as políticas educacionais geradas nesse período se explicitam nos redirecionamentos curriculares e por meio de acordos necessários aos arranjos da globalização (SAMPAIO; MARIN, 2004).

É deste modo que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial encontram campo propício para intervenção e definição de rumos da escolarização na sociedade brasileira, ampliando a dependência da política educacional da economia, e atendendo às “estratégias governamentais que buscam a adequação ao capital e assim expressam os interesses que defendem, valorizam e consolidam” (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 150).

Décadas de estruturações e propostas de inovações, o Ensino Médio, agora etapa final da Educação Básica, ainda não é capaz de alcançar o princípio e fim básico no qual se norteia a educação nacional: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Os dados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam que, entre os anos de 2004 a 2013, a taxa de frequência escolar bruta dos jovens de 15 a 17 anos de idade, faixa etária alvo do Ensino Médio, subiu de 81,8 para 84,3%. Ainda distante da universalização, deixaram de frequentar a escola 15,7% dos jovens brasileiros (IBGE, 2014).

Isso não significa que demais alunos estejam frequentando o nível adequado a sua faixa etária. A taxa de frequência escolar líquida indica uma baixa proporção das pessoas de 15 a 17 anos de idade que frequentam Ensino Médio: apenas 55,2%; demais 26,7 % estão, ainda, matriculados no Ensino Fundamental, indicando distorção idade/série² (IBGE, 2014).

A consequência de tal fato é que, embora haja melhora destes índices nas últimas décadas (em 1991 entre os jovens brasileiros de 18 a 20 anos apenas 13% apresentavam Ensino Médio completo; 24,8% em 2000; e em 2010, tal índice indicava 41% dos concluintes) estes dados ainda não devem ser aceitáveis. Afinal, revelam uma realidade cruel: a maioria destes jovens brasileiros ainda não possuía, em 2010, a Educação Básica completa (PNHU, 2013).

Além disso, pode-se questionar também o que significa concluir o Ensino Médio, em um contexto cada vez maior de analfabetismo funcional.

Diferentemente do analfabeto absoluto, que teve o acesso à educação negada, é considerada analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que, segundo a definição da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2016³), não pode participar em todas as atividades em que é necessária a alfabetização requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que assim não lhe é permitida, também, o uso da leitura, da escrita e do cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que pesquisa indivíduos entre 15 e 64 anos de todas as regiões brasileiras, revelam que apenas 35% dos brasileiros que concluíram o Ensino Médio apresentam-se plenamente alfabetizados⁴. Os demais, embora tenham concluído todas as etapas da Educação Básica apresentam restrições em compreender e interpretar textos usuais ou resolvem problemas matemáticos que exigem maior planejamento e controle.

Estes dados não são, igualmente, homogêneos e trazem revelações sobre a seletividade do Ensino Médio e o elevado nível de estratificação do sistema educacional brasileiro.

Ao verificar o componente “Educação” do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que mede a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem dos municípios brasileiros, é possível constatar que enquanto as regiões Norte e Nordeste têm mais de 90% dos municípios nas faixas indicadas como “Baixo” e “Muito Baixo” de desenvolvimento, as regiões Sul e Sudeste têm mais de 50% de seus municípios nas faixas “Médio” e “Alto” (PNHU, 2013).

Ainda segundo o documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), a proporção desses estudantes que carregam o atraso do Ensino Fundamental - que reflete o nível de permanência e sucesso no Ensino Médio - é mais elevada entre estudantes da rede de ensino pública, homens, residentes em área rural e de cor preta ou parda. Os 20% mais pobres da distribuição do rendimento mensal familiar *per capita* nacional possuem taxa distorção idade-série 3,3 vezes maior do que a taxa dos estudantes pertencentes aos 20% mais ricos (IBGE, 2014).

Os dados do Índice da Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, apontam que enquanto o índice observado é de 3,4 na rede pública de Ensino Médio, para a rede particular de ensino tal resultado é de 5,4; 63% maior (IBGE, 2014).

Além disso, entre 1,6 milhão de alunos da Educação Básica que evadiram da escola no ano de 2012, mais de 1,5 milhão cursavam a rede pública, tanto no nível Fundamental (762 mil) quanto no Médio (760 mil) (PORTAL BRASIL, 2015).

Estes dados vão conferindo uma silhueta sobre quais são os alunos que abandonam a escola (ou são abandonados) e revelando, aos poucos, as razões de “seu” insucesso.

Uma vez ideologicamente funcional à desigualdade social, o Ensino Médio brasileiro apresenta-se, até hoje, como historicamente seletivo (NASCIMENTO, 2007), servindo de espelho de como a sociedade se organiza, como se dão suas contradições e suas relações de poder e o atendimento, em geral, aos interesses do capital.

Quando comparado aos países vizinhos, de semelhante origem colonial e também susceptíveis à interferência das organizações internacionais de financiamento, os dados de abandono escolar no Brasil se

tornam ainda mais alarmantes. Chile, Uruguai e Argentina apresentam, respectivamente, 2,6%, 4,8 e 6,2% de taxa de abandono escolar na Educação Básica e no nosso país esta porcentagem alcança 24,3% (PORTAL BRASIL, 2015; JUSBRASIL, 2015).

O “aprender a aprender” como estratégia de adaptação social

Arelado ao contexto globalmente liberal, o sistema educacional brasileiro retrata em seus documentos – e nas suas precárias condições - o que se deseja à educação pública nacional.

O Ensino Médio, obrigatório, gratuito e, portanto, direito de todo cidadão, tem como finalidades, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, sem paginação).

Partindo das orientações definidas pela LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no entanto, parecem secundarizar tais finalidades indicando que, no Ensino Médio, “o que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 2000, p.14).

Estruturado em quatro alicerces, pilares de Jacques Delors (DELORS, 1996), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, fica garantindo o aprender a aprender, que se constitui no “passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida” (BRASIL, 2000, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o próprio material, apresenta duplo papel: o de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000). Para tal,

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p.5).

Facci (2011) considera que os PCNs lançam mão de diferentes perspectivas teóricas e apresentam, muitas vezes, fundamentos filosófico-metodológicos divergentes e/ou opostos, sem uma reflexão crítica sobre os pressupostos que as compõe. Tal ambiguidade também é reconhecida por Teixeira (2008, p. 39) que indica ser os PCNs um documento que, ao mesmo tempo assume um discurso favorável à formação para a cidadania, “preocupa-se em demasia com a inserção social das pessoas no mundo produtivo globalizado, numa proposta eficientista que defende a associação estreita entre a educação, o mundo produtivo e as demandas e interesses do mercado”.

Assim, por meio deste documento é possível identificar que os modismos e o ecletismo teórico-metodológico são sugeridos pelos próprios materiais que orientam a prática do professor.

Este é o caso também dos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 12), documento com orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, para um mundo atual de rápidas transformações, propõe uma revisão na escola adequando-a, ao seu público atual e tornando-a “capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas”. Para o documento complementar, estar formado para a vida significa “saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado”.

Para isso, cabe ao professor formação técnica permanente, que garanta conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e em contínuo processo de auto formação, atualização metodológica e acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica que lhe garanta “competência para improvisar” (BRASIL, 2002, p. 143).

No mesmo caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) recomendam como importantes as metodologias de ensino inovadoras que ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, aceitando o pluralismo metodológico⁵⁵ e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2013).

No entanto, assim como nos Parâmetros Curriculares um refrão permeia o discurso presente nas Diretrizes Curriculares: “o aprender a aprender” (BRASIL, 2013):

[...] é precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos (BRASIL 2013, p.181)

Pelos documentos nacionais que regem a Educação Básica (LDB, PCNs, DCNs) é possível identificar princípios das pedagogias do aprender a aprender que, segundo Duarte e Marsiglia (DUARTE, 2012a; MARSIGLIA, DUARTE, 2010), são compartilhados com o Construtivismo: 1) a aprendizagem que o indivíduo realiza por si, sem que ocorra a transmissão intencional do conhecimento é tida como a mais desejável e terá maior valor educativo; 2) o processo de aquisição ou construção do conhecimento por parte do aluno tem mais valor do que o conhecimento em si mesmo, do conhecimento científico já existe; 3) uma atividade será verdadeiramente educativa somente quando for espontaneamente desencadeada e conduzida pelas necessidades e interesses da própria crianças; e 4) a escola deve ter por principal objetivo desenvolver uma alta capacidade de adaptação social nos indivíduos para que o mesmo possa acompanhar a sociedade acelerado processo de mudança.

As ideias de Jean Piaget sobre desenvolvimento intelectual, no entanto, não são novas. Como vimos inicialmente neste trabalho, no Brasil, começaram a ser conhecidas e discutidas no final dos anos 1960 e passam a ter papel central no processo ensino-aprendizagem uma perspectiva cognitivista, e

consequentemente, começam a ser utilizadas majoritariamente nos documentos oficiais brasileiros (KRASILCHICK, 2000).

Cientificamente baseada nos processos maturacionais do desenvolvimento do indivíduo, o Construtivismo considera que o conhecimento é construído na relação entre sujeito e objeto. Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual (FERRACIOLI, 1999; PIAGET, 1995).

Consequentemente, a construção do conhecimento para a teoria piagetiana é baseada na experiência pessoal e no envolvimento direto do indivíduo com o objeto (PIAGET, 1983)

Portanto, na compreensão construtivista de desenvolvimento humano, caso não haja condições biológicas para se reestabelecer o equilíbrio rumo a uma dimensão mais ampla, ou seja, caso o indivíduo não atinja certo grau de desenvolvimento intelectual, não é capaz de avançar além desses limites e ultrapassar a sua própria possibilidade biológica.

Este ideário construtivista também está presente nos documentos oficiais do ensino do Estado de São Paulo, que ganha espaço e é tomado como concepção pedagógica a ser adotada pela rede de ensino a partir de 1983, com o governo Montoro- dito comprometido com a democratização e recuperação da dignidade da escola pública, pós-período militar (MARSIGLIA; DUARTE, 2010) .

O ensino médio público do estado de são paulo e seus determinantes

Tal como ocorrido em âmbito nacional, o período pós-militar também pode ser caracterizado, no estado de São Paulo como período de alterações da concepção pedagógica da Secretaria de Estado da Educação (MARSIGLIA; DUARTE, 2010).

O ideário construtivista está presente também no atual Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 7-12). Por meio da identificação, sistematização e divulgação de “boas práticas existentes nas escolas de São Paulo” e, partindo da ideia de que de uma “comunidade aprendente”, afinal, “ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente” é exatamente o pluralismo metodológico e teórico que propõe.

Trazemos abaixo, um trecho do material para explicitar tais ideias

Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. [...] Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das

competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2011b, p. 9-10)

Aproximando discursos e terminologias de diferentes abordagens teóricas, o Currículo do Estado de São Paulo se propõe ser meio para uma educação capaz de construir uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, garantindo autonomia dos indivíduos e a continuidade das práticas sociais; se denominando à “altura dos desafios contemporâneos” (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

Cabe nos perguntar a quais desafios postos pela contemporaneidade ele está a altura e se os mesmos estão de acordo com a construção de competências para aprender a aprender e a sua vinculação ao mundo do trabalho, princípios centrais do Currículo do Estado de São Paulo.

Pois bem, é possível identificar inúmeras contradições performativas⁴, nas quais as proposições apresentadas estão em contrassenso imediato com os próprios pressupostos que a sustentam.

Paradoxalmente, coloca-se como desafio da contemporaneidade a construção das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho assumindo de maneira desavergonhada os objetivos escolares de adaptação social dos indivíduos.

Como uma colcha de retalhos teórico-filosófico, ao mesmo tempo que se propõe uma educação capaz de “construir de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais”, afirma-se e ressalta-se a necessidade da “autonomia para gerenciar a própria aprendizagem” (SÃO PAULO, 2011b, p. 9), deslocando o *locus* dos processos de ensino e de aprendizagem: O que era socialmente realizado passa a ser construído e gerenciado pelo próprio indivíduo. A aprendizagem passa a ser espontaneamente desencadeada.

Como se o discurso fora feito para desviar atenção, a insistência da teoria [aqui representada pela máxima síntese dos saberes produzidos pela humanidade], apresenta-se como forma de evitar a prática (DEMO, 2012): a efetiva transmissão destes saberes à coletividade humana.

Em outras palavras, apresenta-se documentalmente a necessidade da construção da solidária e cooperativa da cidadania ressaltando a inserção no contexto cada vez mais competitivo do mercado de trabalho. Fala-se de currículo como espaço de cultura, quando por meio da negação da transmissão dos conteúdos, encontra-se o esvaziamento cultural da escola. Fala-se de autonomia dos indivíduos mas como sinônimo dilatado da autossuficiência do indivíduos.

Ao mesmo tempo, em sua própria contradição se desvelam as raízes de tal afirmação: Fala-se da educação para a continuidade da produção cultural e das práticas sociais, sendo que tal continuidade indica justamente a adequação à sociedade posta.

Assim, em forma de orientações externas e por meio do currículo, explicita-se na escola, como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, os jogos de poder e convencimento (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Medida Provisória no - 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Ano CLIII. N. 184-A. Brasília – SP, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; volume 2*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/1996)*. 1996. Redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013; Lei nº 11.684, de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998. Título original: Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO, 1996.
- DEMO, P. *Ironias da Educação*. Rio de Janeiro: D&A, 2002
- DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.
- DUARTE, N. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.5, n.2, p.59-72, dez 2013b.
- FACCI, M. G. D. *A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”*: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. MARSIGLIA, A. C. G (Org). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FERRACIOLI, L. R. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em . *bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.
- IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 34, Rio de Janeiro, 2014.
- INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. *INAF Brasil 2011: Principais resultados*. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro; IBOPE Inteligência, 2011.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. – Brasília : O Instituto, 2014.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br>>. Acesso em: jan 2015.
- JUSBRAZIL. *Paim considera evasão escolar no Brasil preocupante*. Disponível em: <<http://senado.jusbrasil.com.br/noticias/112004353/paim-considera-evasao-escolar-no-brasil-preocupante>>. Acesso em junho 2015.

- KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: fev 2015.
- MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162; ago. 2010
- NASCIMENTO, M. N. M. *Ensino Médio no Brasil: determinações históricas*. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. Glossary of statistical terms. *Literate, Functionally*. Disponível em: <<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1536>>. Acesso em: jan 2016.
- OLIVEIRA, B. A. *Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani*. Dermeval Saviani e a educação brasileira: O simpósio de Marília. Silva Júnior, C. A (org). São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- PIAGET, J. A. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, J.; et al. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e a ordem das relações espaciais*. BECKER, F. (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PNHU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-educacao.pdf>>. Acesso em jun, 2015.
- PORTAL BRASIL. MEC cria grupo para examinar causa de evasão escolar. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-causa-de-evasao-escolar>>. Acesso em: maio 2015. Publicado: 25/11/2013.
- REPA, L. *Contradição Performativa*. Curso Livre de Teoria Crítica. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.
- SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004
- SÃO PAULO. *São Paulo faz escola*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em : jan 2016.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O currículo na escola média: desafios e perspectivas**. São Paulo: SEE/CENP; Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). *Caderno do professor: biologia, ensino médio - 3a série, volume 1 / Secretaria da Educação*; São Paulo: SEE-SP, 2009a.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). *Caderno do professor: biologia, ensino médio - 3a série, volume 4 / Secretaria da Educação*; São Paulo: SEE-SP, 2009b.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). *Resolução SE 70*, de 21-10-2011. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. 2011a.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes*. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011a.152 p.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). *Resolução SE nº 08*, de 19-1-12. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de Ensino. São Paulo: SEE-SP, 2012.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Reorganização escolar*. Disponível em : <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-escolar/>>. Acesso em: 30 set 2015.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Governo. *DECRETO N. 34.035, DE 22 DE OUTUBRO DE 1991*. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação. 1991. São Paulo: SEE-SP, 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008a.

Notas:

- ¹ Bióloga, Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação para a Ciência o pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e professora de Ciências e Biologia na rede pública paulista. E-mail: raquelsanzovo@gmail.com
- ² Adotou-se a terminologia do IBGE “distorção idade-série” desconsiderando, por ora, a alteração da nomenclatura e equivalência série/ano estipulada na implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010).
- ³ Definição atualizada de 2001. Tradução livre.
- ⁴ Para o Instituto, há quatro níveis respectivamente crescentes de alfabetismo funcional. São eles: Analfabeto, Rudimentar, Básico e Pleno (INAF, 2011).
- ⁵ A contradição performativa pode ser descrita há conflito entre o que é dito e como é dito, na contradição entre a proposição dita e os atos pragmáticos do ato de fala que incorpora a proposição. Introduzido no campo da teoria crítica por Habermas, o conceito de contradição performativa está presente na discrepância entre o ato e conteúdo, entre a performance e a proposição (REPA, 2008).

Recebido em: 26/10/2016

Publicado em: 30/04/2017