

POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ALGUNS DESAFIOS DOS ANOS 90 (*)

Romualdo Portela de OLIVEIRA ()**

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é apresentar, em linhas gerais, alguns aspectos da situação atual do ensino brasileiro de nível fundamental e médio, e localizar seus principais desafios ante as necessidades da modernização tecnológica, do desenvolvimento econômico e da democracia social.*

PALAVRAS-CHAVE: *Política Educacional. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Tecnologia. Desenvolvimento Econômico. Democracia Social*

UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O MAIOR PROBLEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

Iniciarei analisando a vida escolar de três gerações de brasileiros, conforme pode-se observar na tabela I. Esta tabela nos mostra que, se tomarmos para análise os dados de entrada e saída no sistema de ensino (sem considerar o ensino superior) e embora se proclame a educação como prioridade, as modificações "ponta a ponta" não são significativas. Ao fim de mais de sessenta anos, a "permanência" dos ingressantes no sistema de ensino não se alterou em termos significativos, pelo menos se compararmos com a importância retórica historicamente atribuída à educação.

(*) Versão revista e ampliada da Comunicação, com o mesmo título, apresentada no III Simpósio Nipo-Brasileiro de Educação, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 23/08/90.

(**) Professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tabela I
Escolarização de três gerações de brasileiros

1977-1988	1977	1978	1979	1980	1981	1984	1985	1988
Série	1/I	2/I	3/I	4/I	5/I	8/I	1/II	1/III
N. Relat.	1000	533	441	359	358	182	205	67
1960-1971	1960	-	-	1963	1964	1967	1970	1971
Série	1/I	-	-	4/I	5/I	8/I	3/II	1/III
N. Relat.	1000	-	-	232	145	86	63	48
1929-1940	1929	1930	1931	1932	-	-	-	1940
Série	1/I	2/I	3/I	4/I	-	-	-	1/II
N. Relat.	1000	785	443	243	-	-	-	24

Fontes: Teixeira de Freitas, 1946:261-300; Cunha, 1975:12; Anuário Estatístico do Brasil, FIBGE (Vários anos).

Por outro lado, em alguns casos a progressão "dentro" do sistema escolar mostra-se até mesmo decrescente (vide por exemplo a passagem da primeira para a segunda série, no período 1929-1930).

Por que isto acontece? Por que após mais de cem anos de proclamada legalmente ainda não conseguimos universalizar a escola elementar - mesmo que de apenas quatro anos?

AS RESPONSABILIDADES DO ESTADO: A LEGISLAÇÃO EM VIGOR.

Um dos recursos que poderíamos utilizar para observar a situação educacional brasileira em seu conjunto é a comparação entre o que é previsto na legislação como dever do Estado e o que é efetivamente realizado.

Um direito recorrente em nossa legislação é o da obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar. Em 1890, logo depois da Proclamação da República já se garantiam quatro anos de escola gratuita para

toda a população ⁽¹⁾. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1934, este direito passa a figurar na Carta Magna, sendo repetido nas demais Constituições Brasileiras deste século, chegando mesmo a ampliar-se o período de gratuidade e obrigatoriedade para oito anos a partir da Constituição de 1967, prescrição mantida na Constituição promulgada em 1988 ⁽²⁾.

Em princípio, as garantias legais de tal período de escolarização compulsória, somadas com as tradicionais formulações de "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio", são bastante razoáveis. Entretanto, ao analisarmos alguns dados do perfil de escolarização da população brasileira, observaremos que a realidade é outra.

A DEMANDA POR EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E OS NÍVEIS DE ATENDIMENTO.

Alguns dados contidos nas tabelas II, III e IV, elucidam o afirmado anteriormente.

Tabela II

Alfabetização da população brasileira com dez anos e mais ⁽³⁾

ANO	POPULAÇÃO com 10 ANOS e MAIS	ALFABETIZADOS com 10 ANOS e MAIS	(%) com A > 10 ANOS
1970	65.431.529	43.839.623	67,00
1980	88.149.948	65.671.034	74,50
1987	99.208.480	79.145.211	79,77

- (1) Esta garantia consta do artigo 62, inciso 5 do decreto n. 510 de 22/06/1890. Observe-se que a Constituição de 1891 não menciona este direito, o que viria a acontecer posteriormente em todos os nossos textos constitucionais.
- (2) O mesmo direito é garantido pelo artigo 150, parágrafo único, inciso "a" da Constituição de 1934; pelo artigo 168, I e II da de 1946; pelo artigo 168, parágrafo terceiro, II (obrigatoriedade e gratuidade dos 7 aos 14 anos) da Constituição de 1967, cuja redação é mantida no artigo 176, parágrafo terceiro, II da Emenda Constitucional n. 1 de 1969 e modificada pelo artigo 208, I da Constituição de 1988 que garante a gratuidade e obrigatoriedade no ensino fundamental.
- (3) A fonte dos dados apresentados é o **Anuário Estatístico do Brasil** da Fundação IBGE. Ressalte-se assim que a situação apresentada é muito mais trágica, pois o critério do IBGE para caracterizar um cidadão como alfabetizado é a sua própria resposta. Considerando-se como tal inclusive aqueles que respondem que apenas assinam o nome. A crítica do Prof. Sérgio Costa Ribeiro a este tipo de abordagem dos indicadores de escolarização da população brasileira é contundente. (Ver Ribeiro, 1990).

Tabela III*Alfabetização da população brasileira com quinze anos e mais*

ANO	POPULAÇÃO com 15 ANOS e MAIS	ALFABETIZADOS com 15 ANOS E MAIS	(%)
1940	23.648.696	10.379.990	43,89
1950	30.189.411	14.916.779	49,41
1960	40.187.590	24.321.798	60,52
1970	53.824.626	35.527.532	66,01
1980	73.413.902	54.733.876	74,56
1987	88.814.231	71.317.827	80,30

Tabela IV*Escolarização da População Brasileira de dez anos e mais
(Números Absolutos)*

ANO	POPULAÇÃO com 10 ANOS ou MAIS	POPULAÇÃO sem INSTRUÇÃO ou com menos de 1 ANO de INSTRUÇÃO	POPULAÇÃO com INSTRUÇÃO entre 1 e 4 ANOS	POPULAÇÃO com mais de 4 ANOS de INSTRUÇÃO
1970	65.431.529	24.063.747	19.750.653	22.189.930
1981	88.902.901	20.508.349	23.538.323	44.655.856
1985	99.211.209	20.680.384	24.258.040	54.091.658
1987	104.118.844	20.564.403	24.841.062	58.742.520

Tabela V*Escolarização da População Brasileira de dez anos e mais
(Números Relativos):*

ANO	(%) SEM INSTRUÇÃO ou com menos de 1 ANO de INSTRUÇÃO	(%) de 1 a 4 ANOS de INSTRUÇÃO	(%) mais de 4 ANOS de INSTRUÇÃO
1970	36,46	29,92	33,62
1981	23,06	26,47	50,22
1985	20,84	24,45	54,52
1987	19,71	23,21	56,31

Embora o contingente dos excluídos da escola esteja diminuindo, o número dos que não alcançam resultados escolares satisfatórios ainda abarca quase metade da população.

Como se pode observar por estes dados, se tomarmos como referência apenas a população com mais de dez anos de idade, ou seja, aquela que, segundo a legislação em vigor há quase cem anos, deveria ter pelo menos quatro anos de escolarização, observaremos que aproximadamente 20% desta encontra-se em estado de completo analfabetismo. Além disso, aproximadamente 24% desse total, mesmo conseguindo chegar aos bancos escolares, não consegue, ao final de alguns anos, progredir e concluir qualquer curso - mesmo que de apenas quatro anos. Este contingente, segundo padrões internacionais, é considerado como de analfabetos funcionais,

Os dados acima nos permitem distinguir dois níveis de problemas: um é o daqueles que sequer chegam à escola; o outro é o dos que, apesar de chegarem à escola e ali permanecerem por alguns anos, não concluem qualquer etapa de escolarização, sendo inclusive discutível considerá-los alfabetizados.

Esta distinção tem propiciado a caracterização de dois tipos de fatores que impedem a universalização da escola fundamental: os intra-escolares e os extra-escolares.

Os trabalhos acadêmicos que têm se dedicado a denunciar esta situação multiplicaram-se nos últimos anos, tornando possível afirmarmos que existe atualmente um razoável consenso em torno da caracterização do nosso principal desafio educacional - erradicar o analfabetismo e universalizar a escola elementar ⁽⁴⁾.

A seguir, apresentarei algumas das tentativas, em termos de política educacional, de superação deste problema, ainda que circunscritas a alguns Estados ou mesmo Municípios.

Com o risco de cometer algumas imprecisões decorrentes do fato de estar trabalhando com dados agregados, pode-se afirmar que, aqueles que nunca foram à escola ou têm menos de um ano de escolarização, situam-se entre os setores mais empobrecidos da população. São os que se encontram na "linha da miséria absoluta". Pelos dados da tabela, este contingente representa algo em torno de 20% da população brasileira com dez anos de idade ou mais.

(4) Ver, por exemplo, Cunha (1975), Arelaro (1988).

Evidentemente, a resolução deste problema passa ao largo de qualquer política especificamente educacional, estando a exigir uma efetiva política de redistribuição de renda, que sem dúvida abrangeria questões como a da concentração da propriedade fundiária, a evasão de recursos motivada pelo pagamento da dívida externa, a especulação financeira, a espiral inflacionária etc.

Entretanto, tem sido tentada, no âmbito escolar, a implementação de algumas políticas que dêem conta de, ao menos, minorar esse problema. Como são implementadas na unidade escolar, tais políticas têm sido combinadas com medidas que ataquem simultaneamente os "fatores extra-escolares e os intra-escolares".

Durante boa parte dos anos 70 e 80 o fracasso escolar entre os alunos das camadas populares foi explicado pelas suas condições materiais de existência. Era relativamente comum um discurso que afirmava que "o estado de subnutrição e até mesmo de desnutrição impediria as crianças das camadas populares de manter um bom nível de aprendizado".

Esta explicação propiciou a generalização do oferecimento de serviços auxiliares à educação mantidos pelo Estado. A mais conhecida e polêmica destas medidas é a merenda escolar que consiste no fornecimento de uma refeição (excepcionalmente de duas ou três) aos alunos durante o horário escolar ⁽⁵⁾.

Outras formas variam muito, abrangendo desde transporte, subsidiado ou gratuito, material didático, livros, assistência médico-odontológica etc.

(5) Para uma análise mais detalhada das políticas de merenda escolar, ver Fonseca (1987) e, sobre o seu financiamento, Melchior et alii (1990).

A ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL

Uma medida mais ambiciosa, que partia desta explicação, foi a da escola de período integral (oito horas de permanência), tentada durante o Governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro entre 1983-1986 ⁽⁶⁾.

A principal objeção que se levanta contra a escola de período integral é a impossibilidade de sua implementação simultaneamente com sua universalização, impondo ao administrador público a crucial escolha entre a quantidade e a qualidade ⁽⁷⁾.

O modelo explicativo da carência isentava a escola (englobando professores, administradores escolares etc.) de qualquer responsabilidade pela situação: "a escola não poderia resolver um problema que era social, antes de mais nada".

Mais recentemente, alguns estudos, entre os quais destaca-se o de Maria Helena Patto (1987), mostraram que tais fatores sociais exercem sua ação fundamentalmente antes de a criança chegar à idade escolar. A explicação do fracasso escolar, segundo essa autora, deveria ser buscada no interior da própria escola, sua ação sobre a clientela, seus métodos etc.

A idéia básica que tem se difundido como elemento explicativo do fracasso escolar procura entendê-lo a partir de um modelo de "choque cultural". A criança proveniente das camadas populares não apresentaria, ao chegar à escola, determinados requisitos considerados básicos para freqüentá-la, se se utilizam padrões de conhecimento e de "prontidão para a alfabetização", aplicáveis às camadas médias da população.

Daí ser comum a menção à "qualidade" da escola de outros tempos, desconhecendo-se que a ampliação das oportunidades de escolarização para camadas mais amplas da população permitiu que uma nova

(6) Apesar de ter sido muito difundida e discutida durante este período, a idéia da escola de período integral é relativamente antiga, contando com algumas experiências já na década de 1960. Para uma discussão a respeito do assunto ver Paro et alii (1988). O Estado de São Paulo desenvolveu uma experiência nesses moldes através do PROFIC, durante a gestão de Aristodemo Pinotti à frente da Secretaria da Educação. Entretanto, esta experiência não teve a mesma amplitude nem a seriedade da do Rio de Janeiro, servindo mais como mecanismo de repasse de recursos públicos a instituições privadas.

(7) Para não me furtar a um posicionamento, concordo com Lisete Arelaro (1988) quando afirma que a questão da qualidade só se coloca a partir do momento em que a escola fundamental for, de fato, universal.

clientela ingressasse nela ⁽⁸⁾. Esta população não é a de vinte, trinta ou quarenta anos atrás. Entretanto, os métodos pedagógicos e avaliativos ainda o são.

PROMOÇÃO AUTOMÁTICA: A PROPOSTA DOS CICLOS (SÃO PAULO)

Se observarmos novamente a evolução escolar entre 1977-1988, verificaremos que praticamente 50% das crianças que ingressaram na primeira série do primeiro grau não conseguiram alcançar sequer a segunda série.

Tendo esta situação como referência, buscou-se implementar no Estado de São Paulo, a partir de 1984, a proposta do ciclo básico ⁽⁹⁾, que consistia em abolir a avaliação definitiva ao final da primeira série, criando-se mecanismos de acompanhamento e recuperação para aqueles que não estivessem apresentando bom rendimento.

A consequência imediata da implementação da proposta foi a diminuição brusca da repetência na primeira série do primeiro grau. Mesmo que se mantivesse a relação entrada na primeira série/saída da segunda, o tempo de permanência médio das crianças na escola teria praticamente dobrado.

Ainda não dispomos de estudos mais aprofundados sobre os resultados desse projeto, mas a proposta inicial, que previa a criação de mais dois blocos (terceira, quarta e quinta séries e sexta, sétima e oitava), não foi implementada.

Este projeto encontrou grande resistência junto ao professorado, que viu em sua implementação uma perda de sua autonomia e de seus poderes. Aqui chegamos a um outro grande obstáculo que todas as reformas (ou tentativas de reforma), que atacam o problema da universalização da escola fundamental, têm enfrentado.

(8) Celso Beisiegel é um dos que mais têm insistido, em seus trabalhos, em que a questão da qualidade de ensino tem de ser discutida não se levando em conta apenas padrões abstratos de qualidade, mas que tal discussão deve ter como parâmetro inicial a eventual diferença da clientela. (Beisiegel, 1981).

(9) Para um estudo mais detalhado da proposta do ciclo básico e sua implementação em São Paulo ver Alves (1990).

**O REPENSAR DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA:
PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO (MUNICÍPIO DE SÃO PAULO).**

A idéia de que apenas legislar sobre a transformação de determinada política garante a sua implementação mostra-se incorreta, pelo simples enumerar de leis - aliás centenas delas - que não são cumpridas. O que acontece, normalmente, é que, quando setores poderosos são prejudicados por determinadas leis, estas simplesmente não são cumpridas e, em pouco tempo, caem em desuso. É a partir dessa constatação que surgiu o ditado popular que afirma existirem, entre nós, dois tipos de leis, "as que pegam e as que não pegam". Este particular entendimento da legislação tem possibilitado que mesmo as camadas populares apresentem muito pouca subserviência à lei. Ou dizendo de outra forma, o "consenso" propiciado pela legislação é muito frágil.

Isto transforma a implantação de qualquer modificação legal em uma "batalha" pelo convencimento dos que serão afetados por esta. No caso da educação, o magistério em geral tem de ser conquistado politicamente para qualquer proposta que implique em modificação de seu cotidiano, de suas práticas, ou mesmo de seus valores.

Atualmente, temos na Cidade de São Paulo uma experiência implementada pela Secretaria de Educação que busca algo nesse sentido. Mais do que promulgar determinada lei ou decreto, a maior preocupação tem sido a de convencer os professores de que determinados valores, preconceitos e procedimentos são aplicáveis a determinadas camadas sociais, mas não às camadas populares.

Isto implica em procurar difundir novos valores sobre questões como a função social da escola, a avaliação e o respeito à bagagem cultural que a criança das camadas populares possui, entre outras. A forma utilizada pela Secretaria Municipal de São Paulo é a constituição de círculos de discussão - de participação voluntária - em que professores, diretores e orientadores pedagógicos procuram questionar os valores com os quais foram formados e se acostumaram a ver como "naturais".

A CRISE DE IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO

O segundo leque de questões, que abordo em seguida, refere-se ao ensino médio.

A PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA: A LEI 5692/71.

Com a difusão entre nós da Teoria do Capital Humano, ao longo dos anos 60, a idéia de que a educação poderia vir a ser o grande propulsor do desenvolvimento econômico difundiu-se avassaladoramente. Assim sendo, as reformas educacionais implementadas a partir do final da década tiveram esta "matriz teórica" como inspiração ⁽¹⁰⁾.

Estas concepções tiveram como consequência a aprovação das leis 5540/68, que reformou o ensino superior, e a 5692/71, que reformou profundamente o ensino médio.

A lei 5692/71 partia da idéia de que o objetivo estratégico do ensino médio seria a formação dos técnicos necessários à indústria em expansão. Convém observar aqui que tal legislação é promulgada no período áureo do "milagre econômico". Concretamente, esta lei instituía a profissionalização compulsória do segundo grau, o que vale dizer, obrigava a transformação de todo o ensino médio em ensino profissionalizante.

recolher A impossibilidade de implementar seriamente tal proposta logo tornou-se evidente. Por um lado, algumas escolas se recusaram a aplicar a lei em virtude da absoluta falta de condições materiais e de pessoal. Por outro, ocorreu a proliferação de cursos técnicos sem qualquer condição de funcionamento, e sem qualquer contribuição para o desenvolvimento econômico.

Esta impossibilidade de aplicação levou mais de dez anos para ser reconhecida oficialmente. Entretanto, em termos práticos, a aplicação da lei já se tornara caótica.

(10) Para uma discussão mais detalhada desse processo ver Cunha (1977), Arapiraca (1982) e Frigotto (1984); para uma justificativa "oficial", ver Langoni (1976).

Concomitante a esta dificuldade de implementação, observa-se crescentemente o processo de "upgrading" ⁽¹¹⁾, que concretamente propicia elementos de negação dos pressupostos da Teoria do Capital Humano, levando-a a um relativo descrédito nos meios acadêmicos, apesar de ainda informar em grande parte o discurso "oficial".

Tendo em vista tal situação, a profissionalização compulsória foi parcialmente revogada pela lei 7044/82, sem que ao mesmo tempo se definisse um novo sentido geral para o ensino médio ⁽¹²⁾.

O DEBATE ATUAL SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA MÉDIA: O PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES.

Ante a proximidade de um novo processo Constituinte, a elaboração de uma nova lei de Diretrizes e Bases foi postergada, persistindo uma indefinição global sobre a função social da escola média.

Após a eleição do Congresso Constituinte em 1986, com início de mandato em março de 1987, a nova Constituição é finalmente promulgada em 5 de outubro de 1988, tendo estabelecido o prazo de 180 dias para a aprovação de uma nova lei de Diretrizes e Bases, que substituiria a 5692/71 e a 7044/82.

Em julho de 1990, depois de quase dois anos de promulgação a Constituição, foi aprovado um novo texto na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, tendo ainda um longo trajeto a percorrer até a sanção do Presidente da República.

(11) "Upgrading" é o fenômeno de se exigir crescentemente maiores requisitos escolares para o acesso a determinados postos no mercado de trabalho, na medida em que se ampliam os contingentes de portadores das habilitações escolares. Por exemplo, há alguns anos, determinada função, escriturário no serviço público, tinha como requisito a posse do diploma do curso primário. Na medida em que se amplia o contingente de portadores de diploma de tal nível, amplia-se a exigência para o diploma de primeiro grau, ou mesmo de segundo e assim por diante. Este fenômeno pode ser observado entre nós, inclusive em algumas áreas de nível superior.

(12) Como exemplo dessa indefinição, ver os Anais do Seminário sobre as **Perspectivas do Ensino de Segundo Grau**, organizado pela FEUSP, em 1988.

A DISCUSSÃO EM TORNO DA POLITECNIA

O debate em curso atualmente sobre esta questão procura enfrentar e superar a histórica dicotomia entre um ensino médio propedêutico, de preparação para o curso superior, e um ensino médio com certa terminalidade, habilitando o estudante a ingressar no mercado de trabalho imediatamente após a sua conclusão.

Para tanto, alguns pesquisadores recuperaram a temática clássica do ensino politécnico, ou do "trabalho como princípio educativo" (13).

A idéia aqui seria propiciar ao aluno, ao mesmo tempo, uma formação humanística geral e os conhecimentos básicos do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, permitindo-lhe, num momento posterior, a qualificação específica adequada.

Tal debate tem sido feito tomando como referência os trabalhos de Marx e de Gramsci sobre o tema, não fazendo parte das referências correntes os estudos de (e sobre) Fourier e Considerant (14) - os precursores desta temática - desenvolvidos na Europa, notadamente na França, e nos Estados Unidos. Esta ausência na discussão corrente leva a que o conceito seja de difícil operacionalização, tornando-se "vazio", como diz Miriam Warde (15).

A principal objeção, aqui, parece ser a ausência completa de referência à discussão em torno da alienação típica da forma capitalista de organização da produção; ou seja, se a alienação - e por conseguinte a dicotomia entre o pensar e o fazer - pode ser superada por uma outra forma de articulação entre escola e trabalho ainda no contexto do modo de produção capitalista, a própria idéia de sua superação perde sentido.

(13) Ver a respeito: *Revista Sala de Aula*, 2(13) e *Leia Livros* (jul. 1989).

(14) Desenvolvo atualmente sob a coordenação do Prof. Fernando Motta, juntamente com o Prof. Afrânio Mendes Catani, um projeto de pesquisa sobre a obra de Fourier e de Considerant e as suas formulações sobre o trabalho como princípio educativo.

(15) Este aspecto é uma ruptura conceitual com o sentido das formulações de Marx sobre a questão e mais especificamente com as de Fourier, para quem a superação da alienação capitalista só seria possível numa outra estrutura social. Para Marx, apesar de mesmo o trabalho na sociedade capitalista ter um sentido "educativo", sua defesa se inseria numa perspectiva de transformação social pouco presente no nosso debate atual. (Ver a respeito Dommanget, 1974:334-364).

A argumentação dos defensores atuais desta formulação de que "tem de se começar por algum lugar", ou de que "não podemos esperar a revolução para começar a fazer algo" etc. parece-me eludir o conteúdo profundo da objeção acima mencionada.

CONCLUSÃO

Nestas notas, procurei apresentar, em linhas gerais, os principais problemas do ensino brasileiro nos graus fundamental e médio, de forma a proporcionar elementos para um eventual aprofundamento no debate.

Como conclusão, gostaria de observar que a maior parte das políticas para o ensino de primeiro grau não foi implementada por inteiro, circunscrevendo-se em geral ao período de apenas um governo - às vezes de apenas um Secretário da Educação. Entretanto, creio que seria possível afirmar que, conceitualmente, esta questão está equacionada. Resta como desafio fundamental a inexistência de governantes com vontade política para solucionar o problema.

Por outro lado, no que concerne ao ensino de segundo grau ou médio, a discussão que se coloca é muito mais ampla, uma vez que sequer conceitualmente conseguimos superar as questões e desafios dos anos sessenta, já popularizados como a dicotomia entre a sua natureza profissionalizante e/ou propedêutica.

BIBLIOGRAFIA

- ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma crítica da Teoria do Capital Humano.** São Paulo: Cortez, 1982.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A (ex)ensão do ensino básico no Brasil: O avesso de um direito democrático.** São Paulo: FEUSP, 1988. (Tese de Doutorado).
- BRANDÃO, Zaia. **Democratização do Ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- _____. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DOMMANGET, Maurice. **Os Grandes Socialistas e a Educação.** Trad. Pestana, Célia. Lisboa: Europa-América, 1974.
- FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira - III. O Brasil Republicano: 4. Economia e Cultura (1930-1964).** São Paulo: DIFEL, 2.ed., 1986.
- FONSECA, João Pedro da. **Merenda Escolar: uma contribuição para o seu estudo.** São Paulo: FEUSP, 1987. (Tese de Doutorado).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura social capitalista.** São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. Trabalho-Educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. In: **Educação e Realidade.** v.14, n.1, jan./jun. 1989, pp.17-28.
- LANGONI, Carlos Geraldo. **A Economia da Transformação.** Rio de Janeiro: Bibliex, 1976.
- MACHADO, Lucília R.S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O Financiamento da Merenda Escolar.** Secretaria Estadual da Educação, 1990 (mimeo.)
- MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1982.
- OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira: crítica à razão dualista.** Petrópolis: Vozes/CEPRAP, 4. ed., 1981.
- PARO, Vitor H. et alii. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.
- PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião.** São Paulo: IPUSP., 1987. 2 vols. (Tese de Livre Docência).
- RIBEIRO, Sérgio Costa. **A Pedagogia da Repetência.** São Paulo: LNCC/CNPq, set. 1990.
- Revista Sala de Aula.** v.2, n.13, ago. 1989, pp.26-32.
- SAVIANI, Dermeval. Os fundamentos da educação e a nova LDB. In: **Educação Municipal.** v.1, n.3, dez. 1988, pp.5-17.

Seminário de Ensino de Segundo Grau. Perspectivas. (São Paulo: FEUSP, 1:1988).

SENADO Federal. Todas as Constituições do Brasil.

TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. O Ensino Primário Brasileiro no decênio 1932-1941. **Revista Brasileira de Estatística.** v.7, n.26, abr.-jun. 1946, pp.261-300.

SUMMARY: *The purpose of this work is to present an overview of some aspects of the present situation of elementary and secondary schooling in Brazil and to determine its main challenges given the needs of technological modernization, economic development, and social democracy.*

KEYWORDS: *Elementary school. Secondary school. Technology. Economic development. Social democracy.*

(Recebido para publicação em 11.06.91 e liberado em 16.09.91).