

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS EM TORNO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

João C. PALMA FILHO¹

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é tecer alguns comentários em torno da Resolução CEB n.º 3/98 do Conselho Nacional de Educação e o Parecer n.º 15/98 que sustenta os termos da referida Resolução que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, a partir das indicações emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Discute-se o significado inovador da introdução dos princípios pedagógicos da identidade, autonomia, diversidade, interdisciplinaridade e contextualização, apresentados como elementos norteadores da construção do projeto pedagógico por parte da escola. Por outro lado, aponta-se o sério comprometimento da aplicação desses mesmos princípios pedagógicos, quando se avalia o tratamento dado, tanto na Resolução quanto no Parecer em relação aos conteúdos curriculares de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Aponta-se ainda a omissão em relação à Psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Educação Brasileira; Projeto Pedagógico; Princípios Pedagógicos; Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT: SOME INITIAL CONSIDERATIONS ON NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR HIGHSCHOOL EDUCATION

The main purpose of this article is to weave some comments on CEB's Resolution n.º 3/98 of the National Education Council and its Legal Opinion n.º 15/98, that sustains the terms of the mentioned Resolution which established the Curricular Guidelines of highschool education, based on the indications found in the Law of National Education regarding Basic Requirements and Guidelines of December 20, 1996. What is discussed: the innovative meaning of the introduction of pedagogical principles such as identity, autonomy, diversity, interdisciplinarity and contextualization, presented as guiding elements for the school staff to write the pedagogical project, just as established by the LDB. On the other hand, the serious commitment to those pedagogical principles is shown after and evaluation is made – considering both the Resolution and the Legal Opinion – regarding the curricular content of Physical Education, Art, Sociology and Philosophy. The omission regarding Psychology is also shown.

KEY WORDS: Highschool Education; Brazilian Education; Pedagogical Project; Pedagogical Principles, Curricular Guidelines.

INTRODUÇÃO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 01/6/98 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A iniciativa da matéria partiu do Ministro da Educação, que aliás, nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concentra toda iniciativa em matéria de diretrizes curriculares (educação infantil, ensino fundamental,

ensino médio e educação superior. Nos termos do artigo 8.º da LDB, o MEC coordena a política nacional de educação.

Desse modo, através do Aviso Ministerial n.º 307, de 07/7/97, o exmo. Sr. Ministro da Educação e do Desporto encaminhou ao CNE proposta de regulamentação dos dispositivos da LDB que tratam do Ensino Médio, basicamente preocupado em estabelecer parâmetros para a organização do

¹ Departamento de Psicologia Educacional – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – 13081-970 – Campinas – Estado de São Paulo – Brasil.

ensino médio e diretrizes curriculares para a sua organização curricular. No CNE, o conteúdo do Aviso Ministerial foi apreciado pela Câmara de Educação Básica a partir de minucioso Parecer lavrado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello, que como esclarece no texto buscou ir além da estrita obrigação legal e desse modo, "(...Procurou recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao ensino médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores, a maior parte das quais coincidem com os pressupostos, idéias e propostas do documento ministerial". (Cf. Parecer CEB n.º 15/98, de 01/6/98, p.1).

Diretrizes Curriculares e contexto social

O Parecer CEB n.º 15/98 contempla os seguintes itens:

1 Introdução

2 Diretrizes Curriculares

O papel do Conselho Nacional de Educação

Obrigatoriedade legal e consenso político;

Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada;

As Bases legais do ensino médio brasileiro;

O ensino médio: uma transformação acelerada;

Respostas a uma convocação.

3 Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro.

A estética da sensibilidade;

A política da igualdade;

Ética da identidade

4 Diretrizes para uma pedagogia da qualidade

Identidade, diversidade, autonomia;

Um currículo voltado para competências básicas;

Interdisciplinaridade;

Contextualização;

A importância da escola;

Base nacional comum e parte diversificada;

Formação geral e preparação básica para o trabalho

5 A organização curricular da base nacional

comum do ensino médio

Organização curricular e proposta pedagógica;

Os saberes das áreas curriculares

Descrição das áreas;

6 A implementação das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: transição e ruptura.

De início, após esta rápida apresentação dos itens que compõem o Parecer CEB n.º 15/98, consideramos importante advertir o possível leitor, que não temos a pretensão de nessas breves considerações, analisar em toda a sua inteireza a vasta temática abordada pela relatora no referido documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

Vamos nos deter no ponto que consideramos crucial e que diz respeito às condições necessárias para a implementação das diretrizes curriculares.

Quando pensamos em condições para a implementação das diretrizes curriculares, temos em mente os diferentes aspectos do contexto social em geral e do contexto escolar em particular.

O Brasil que temos no final do século

Creio que não há mais controvérsia em torno da questão de que os conteúdos e as competências a serem trabalhadas/formadas pela escola precisam ser socialmente relevantes.

Desse modo, entendemos que antes de analisarmos se as propostas das Diretrizes Curriculares são adequadas e pertinentes ao nosso contexto social, é necessário discutir que sociedade é essa que temos no limiar do ano 2000.

Do ponto de vista da produção e circulação de mercadorias, estamos transitando de uma sociedade de três para quatro setores. Assim é, que aos tradicionais setores primário, secundário e terciário, agrega-se um setor quaternário, que corresponde ao setor da informatização. Trata-se de um setor novo e que invade os demais (Ayuste et al, 1994).

Enquanto que nas sociedades industriais, o importante era a produção de mercadorias, resultantes da ação humana, mediatizada pelo trabalho sobre a natureza, na sociedade informacional, a informação passa a exibir em si mesma valor econômico. A informação pode ser comprada e vendida da mesma forma que as mercadorias industriais e os serviços.

Nesse tipo de sociedade, mais que em outras, a educação se localiza como um conjunto de práticas sociais, voltado para o desenvolvimento da capacidade de manejar a informação.

O fato de a informação passar a ser o principal bem e levando em conta que todos os seres humanos são dotados de uma mente capaz de processar a informação, faz com que alguns especialistas na área da informática se apressem em concluir que a sociedade informacional é mais democrática e igualitária que as sociedades anteriormente conhecidas, já que todos possuímos mente e antes só uns poucos detinham a propriedade dos recursos materiais. (Naisbitt et al).

Infelizmente, é uma conclusão apressada porque não leva em conta que ainda vivemos em uma sociedade onde o capital controla os processos produtivos e o seu controle segue sendo um elemento chave da atividade econômica no mundo atual.

De qualquer forma, democráticas ou não, essas mudanças tendem a produzir acentuados impactos nos sistemas educacionais. A velocidade com que as inovações tecnológicas são processadas, rapidamente tornam obsoletas aprendizagens específicas anteriormente realizadas.

Assim é que nas sociedades industriais, as habilidades exigidas para o exercício de uma dada profissão permanecem invariáveis por muito tempo. O oposto se dá nas sociedades onde predominam o setor quaternário, onde tanto as profissões como as habilidades variam de modo constante como decorrência do fato de que tantos os sistemas de produção quanto as demandas do mercado de trabalho se encontram submetidos à mudanças contantes. É muito provável que num futuro não muito distante, uma profissão adquirida durante o lapso de um curso de formação profissional, tenha desaparecido ao concluí-lo.

Estas transformações estão engendrando um tipo de sociedade trifacetada: a) pessoas com trabalho permanente; b) pessoas com trabalho eventual e c) pessoas que sofrem as conseqüências do desemprego estrutural. De acordo com Mandel (1995) citado por Palma (1997), "no terceiro mundo pelo menos 500 milhões de pessoas estão desempregadas, ao mesmo tempo que pela primeira vez, desde o final da Segunda Guerra Mundial vem crescendo maciçamente nas sociedades burocratizadas pós-capitalistas". Na mesma direção vai o estudo realizado por Sanchis (1995, p.101), que aponta só na Inglaterra, no ano de 1990, quatro milhões de empregos a menos por conta da introdução em todos os setores da economia de inovações tecnológicas oriundas da microeletrônica. Não menos sorte teve o povo japonês, que no mesmo ano de 1990, com a introdução de automatismos em série viu desaparecerem no setor de fundição 80% dos empregos disponíveis. Nos países em desenvolvimento, a situação se agrava mais ainda, devido à adoção de medidas econômicas recessivas determinadas pelo Fundo Monetário Internacional e que como conseqüência, impedem à criação de novos empregos, atingindo particularmente de modo perverso o setor mais jovem da população. Enfim, é o tipo de sociedade

que os sociólogos estão chamando de "sociedade dos 2/3", onde 1/3 apresenta uma relação favorável com o mundo do trabalho, 1/3 mantém uma relação eventual, mas consegue preservar um certo poder aquisitivo e uma relativa estabilidade no emprego e por último 1/3 vive à margem dos sistemas de produção, situação que se agrava numa sociedade consumista, uma vez que causa graves danos a auto estima das pessoas e a sua própria identidade. (Ayuste et al, 1994).

Pertencer a um destes setores, cada vez mais depende do grau de acesso à cultura e à educação. Ou seja, dominar as competências básicas para a inserção numa sociedade informacional.

As transformações culturais já estão se processando. E as mudanças no terreno da educação escolar?

Como vimos expondo ao longo deste texto, numa sociedade altamente informatizada, o conhecimento converte-se num fator de discriminação social, onde as desigualdades educacionais conduzem necessariamente à exclusão social de uns e à inclusão social de outros. Pertencer a um desses dois setores depende cada vez mais da capacidade de manejar informações.

Não dispomos de dados para o Brasil, mas no caso da Comunidade Européia, no ano de 1992, apenas 9.9% dos analfabetos estavam empregados; enquanto que 70.2% das pessoas com curso superior encontravam-se exercendo algum tipo de atividade profissional, mesmo não sendo aquela para a qual tenha tido o preparo universitário.

No caso do Brasil, embora todos os indicadores educacionais venham melhorando desde metade dos anos 70, principalmente no que diz respeito ao número médio de anos de escolarização, graças ao acerto das medidas tomadas em relação ao ensino fundamental, muito longe estamos ainda dos índices exibidos pelos países do mundo desenvolvido, em que a taxa média de escolarização atinge 12,3 anos de escolarização, à exemplo dos Estados Unidos dos anos 90.

O quadro se agrava, se levarmos em conta que vivemos num mundo globalizado, onde não é mais possível ficar encolhido dentro das fronteiras nacionais. Até no âmbito do MERCOSUL, em termos de escolarização média da população, a situação do Brasil, para dizer o menos, é desconfortável.

Portanto, no que se refere ao ensino médio o desafio a ser enfrentado é duplo: quantitativo e qualitativo.

Um breve diagnóstico do ensino médio brasileiro

Dados de 1996 divulgados pelo Ministério da Educação no ano de 1997 apontam para cinco qualidades exibidas pelo ensino médio brasileiro, a saber:

- 1 - É um ensino urbano;
- 2 - É um ensino basicamente mantido pelo poder público estadual;
- 3 - É um ensino que se realiza em cursos noturnos;
- 4 - É o segmento da educação básica, embora não obrigatório, que mais cresceu nos últimos dez anos (68,2%);
- 5 - Apesar desse incremento na matrícula, ainda tem pouca expressão numérica.

De acordo com estatísticas do MEC, em 1994 estavam matriculados no ensino médio pouco mais de 5 milhões de estudantes, sendo mais da metade deste total na região Sudeste, sendo que apenas o estado de São Paulo fica com aproximadamente 1/3 da matrícula nacional. Ainda sobre esse perfil que estamos traçando do ensino médio brasileiro, consulte-se o documento inicialmente elaborado para a SEMTEC do MEC intitulado: "Discutindo uma concepção curricular para o ensino médio" (Palma Filho, 1996.). Dados ainda não oficiais indicam estariam cursando o ensino médio neste ano 2000, algo em torno de 7 milhões de alunos. Fato que demonstra que de 1995 para cá houve uma aceleração maior na velocidade de crescimento desta modalidade de educação básica. Entretanto, o perfil geográfico da matrícula tem-se mantido inalterado, ou seja, a região Sudeste continua concentrado a maior parte do contingente de alunos que cursam o ensino médio. Tudo indica, de acordo com os últimos resultados do SAEB divulgados pelo INEP referente à avaliação feita para a 3.a série, que essa distorção na distribuição da matrícula tem produzido efeitos negativos na performance do ensino médio como um todo, onde os resultados da região Nordeste tem-se mostrado melhores que o da região Sudeste. Recentemente, o próprio Ministro da Educação atribuiu à essa perversa distribuição da matrícula o resultado apontado pela avaliação do SAEB. Ou seja, enquanto na região Sudeste, observa-se uma massificação do ensino médio, no Nordeste, ao contrário, constata-se uma elitização, daí os melhores resultados apresentados pelos alunos dessa região.

Apresentação e discussão da Resolução CEB 3/98 e do Parecer CEB n.º 15/98

É tendo esse quadro geral como pano de fundo que pretendemos discutir a Resolução n.º 3 do Conselho Nacional de Educação, que em 26 de junho de 1998 instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Ao todo são quinze artigos que tratam de um "conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade de ensino(..) em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho". (Cf. artigo 1.º).

O artigo 2.º ao indicar os valores que deverão ser levados em conta pela escola ao elaborar a sua proposta político pedagógica menciona apenas dois valores, sendo que um deles, na LDB figura no ensino fundamental. Refiro-me aos valores que fortaleçam os vínculos da família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (Cf. art. 32,IV, da LDB). Além desses valores, há outros que a LDB menciona e que igualmente deverão ser levados na devida conta pela equipe escolar ao tratar da organização do ensino médio, com por exemplo todos os princípios e fins arrolados pela LDB no seu artigo 3.º. O Parecer discute esse princípios, mas a Resolução não o faz.

O artigo 3.º apresenta os fundamentos do ensino médio, que se reduzem a três: a) estéticos, privilegiando a estética da sensibilidade que deve substituir a estética da repetição e da padronização, "estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade(..)"; b) políticos, com destaque para a política da igualdade, tendo como eixo central o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania. c) filosóficos, com ênfase na ética da identidade. Quanto a este aspecto, no Parecer 15/98, a relatora esclarece que "a ética da identidade substitui a moralidade dos valores da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a "Igreja" e o "Estado". Enfim, esclarece que é uma ética que constitui pela não negação da estética e da política. Embora, meritória a preocupação da relatora em procurar se afastar de posições de conflito, que na ótica neoliberal não cabem numa ordem mundial globalizada, é discutível, se a educação escolar terá condições de conciliar posições antagônicas. Afinal de contas, continuamos, apesar das boas intenções de muita gente, a viver num país que prima pela exclusão social. Além disso, numa sociedade com forte marca patrimonialista, não considero uma boa medida não separar adequadamente o público do privado. Quanto a separação Igreja/Estado, ainda considero que a educação seja a mais adequada para o nosso contexto atual.

A seleção e a organização dos conteúdos curriculares

Do artigo 4.º ao 12, a Resolução apresenta as finalidades, os princípios e as áreas curriculares. Quanto às finalidades, realça o que está disposto nos artigos 35 e 36 da LDB, preceitos esses que deverão nortear a organização curricular a ser adotada pela escola. Nesse sentido, recomenda que as escolas organizem seus currículos de modo a: "I – Ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II – Ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição

de conhecimentos e competências; III – adotar metodologia de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; IV – reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.”(artigo 5.º).

São recomendações que procuram destacar o papel do ensino médio na formação da cidadania, onde se busca consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. É correto o destaque dado aos conteúdos como instrumentos de aquisição de competências básicas e a conseqüente relativização destes como veículo puramente informativo. Aliás, esta é uma tendência mundial que vem sendo seguida na reformulação dos currículos para o ensino médio.

As reformas curriculares realizadas em outros países têm apontado para esta necessidade de se buscar oferecer uma sólida educação geral, que propicie o desenvolvimento integral do ser humano. Finalidade educacional, que aliás, vem sendo perseguida desde a escola nova.

Esta perspectiva é reforçada quando a Resolução do CNE enumera os princípios pedagógicos que deverão ser seguidos pela escola na elaboração do seu projeto pedagógico, (artigos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º).

Assim é, que no desenvolvimento do currículo deverão estar presentes os seguintes princípios pedagógicos: 1) Identidade; 2) Diversidade; 3) Autonomia; d) Interdisciplinaridade e Contextualização. (artigo 6.º). Como sabemos, são princípios, embora relevantes, de difícil consecução na escola média que temos no país atualmente. A efetiva realização desses princípios pedagógicos exige uma profunda alteração nos procedimentos atuais em relação à formação do magistério para esse nível de ensino. Este, aliás, é um aspecto pouco enfrentado pela Resolução do CNE. Tanto a forma de gestão atual do ensino médio, quanto a formação curricular disciplinar que os professores recebem nos cursos de formação para o magistério, seja em nível médio, seja em nível superior são sérios obstáculos interpostos no caminho da transformação almejada pelas diretrizes curriculares para o ensino médio.

Se não muda a prática existente no interior da escola que temos, dificilmente será construída a identidade dessa mesma escola e implementada a autonomia tão necessária para que se tenha uma educação de melhor qualidade.

Quanto aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, além das dificuldades já enumerada, acrescenta-se o fato de que a própria Resolução minimiza a importância de áreas essenciais à formação do cidadão, como é o caso das Artes, da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia, entre outras.

No que diz respeito à Filosofia e à

Sociologia, entendo que o Conselho Nacional de Educação fez uma leitura equivocada do que está disposto no artigo 36 da LDB, que afirma no seu parágrafo 1.º que: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Não há dúvida, que o legislador quis, aliás, acompanhando uma tendência que já vinha sendo seguida em muitas unidades da federação, que a Filosofia e a Sociologia, figurasse, no currículo do ensino médio como disciplinas obrigatória.

Todavia, o CNE entendeu de modo diferente e recomendou que a esses conteúdos fosse dado um tratamento interdisciplinar e contextualizado, o mesmo afirmando em relação à Educação Física e à Arte.

Preliminarmente, há que se considerar que a interdisciplinaridade e a contextualização são princípios pedagógicos que se aplicam a todos os componentes curriculares e não apenas aos quatro mencionados no artigo 10 da Resolução do CNE. Em segundo lugar a interdisciplinaridade não afasta a necessidade da disciplina estar presente no currículo, pois entendemos que a interdisciplinaridade é o diálogo que se estabelece entre as disciplinas, ou como quer a relatora do Parecer n.º 15/98, áreas curriculares. Em terceiro lugar há que se levar em conta que Filosofia e Sociologia não são temas transversais, mas sim disciplinas fundamentais para a formação do cidadão e decisivas, inclusive para o tratamento dos temas transversais, a menos que o que se esteja pretendendo, mas temos certeza, essa não foi a intenção da relatora, apenas fazer proselitismo ou tergiversar sobre a temática. Por fim, há que se levar em conta a nossa tradição curricular, que sempre foi disciplinar. Na prática, o que não está contemplado nas disciplinas não acontece. Entre nós, a boa idéia de fazer com que determinados conteúdos não presentes nas disciplinas perpassem o currículo, nunca foi posta em prática.

Acreditamos, ainda ser muito difícil, sem sólidos estudos de Filosofia e Sociologia, cumprir o que preceitua o artigo 11 da Resolução do CNE, ou seja, a integração por via da contextualização entre a base nacional comum do currículo e a parte diversificada, sendo que o mesmo pode ser dito em relação ao artigo 12, quando este estabelece a necessidade de que haja integração entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho.

Considerações Finais

Há, como esperamos tenha ficado demonstrado ao longo deste texto, aspectos muito positivos nas Diretrizes Curriculares aprovadas

pelo Conselho Nacional de Educação, mas há também equívocos e retrocessos, como foi o tratamento dado aos conteúdos de Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia, sem falar na omissão em relação à Psicologia.

Desse modo, não vemos como possam ser atingidos os objetivos previstos na LDB para o Ensino Médio.

Também não mereceram a devida atenção os aspectos relacionados com as condições atuais de funcionamento das escolas que oferecem o ensino médio e a formação dos professores.

É, de certa forma estranho, que num texto que coloca a contextualização como um dos princípios pedagógicos a ser contemplado pelo projeto pedagógico da escola, não se contextualize o ensino médio brasileiro.

Entretanto, apesar das restrições apontadas, merece o apoio de todos aqueles interessados em melhorar a performance do ensino médio brasileiro, a preocupação da relatora em valorizar o trabalho educativo que é realizado

pelos escolas, quando ressalta a importância da construção de uma identidade escolar própria, o respeito ao princípio da autonomia e da diversidade.

Nesse sentido, é positiva a ênfase que dá a necessidade de adotarem novas práticas de gestão escolar e pedagógicas, quando propõe que na alocação de recursos, na organização do currículo e na escolha das estratégias de aprendizagens, bem como nos procedimentos de avaliação sejam considerados três eixos vertebradores: sensibilidade, igualdade e identidade.

Todavia, entendemos que para que esses princípios sejam postos em prática é necessário criar uma nova cultura escolar. O primeiro passo foi dado pelo Parecer 15/98 do CNE. É necessário que muitos outros sejam dados, alguns pelo próprio Conselho Nacional de Educação, que não pode em nome do não "engessamento" das escolas, permitir que o mesmo seja feito por instâncias abaixo desse órgão superior de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEOESP. *Revista de Educação*, n.10, p. maio 1999
- AYUSTE, Ana et al. *Planteamiento de la pedagogía crítica – comunicar y transformar*. Barcelona: GRAÓ-Editorial, 1994, 131 p.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. Brasília, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensino médio como educação básica. São Paulo: Cortez, 1991, 210 p. (Cadernos SENE, v.4).
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994, 185 p.
- PALMA FILHO, João Cardoso. *Discutindo uma concepção curricular para o ensino médio*. Brasília: MEC, 1996. (mimeogr.)
- SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.