



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAINA JUNQUEIRA VALACI CRUVINEL

**O ENSINO MÉDIO NAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE**

UBERLÂNDIA

2018

JANAINA JUNQUEIRA VALACI CRUVINEL

O ENSINO MÉDIO NAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Gestão da Educação

Orientadora: Prof. Dra. Karina Klinke.

UBERLÂNDIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C957e Cruvinel, Janaina Junqueira Valaci, 1976-
2018 O ensino médio nas atuais políticas educacionais [recurso eletrônico] : em busca de uma identidade / Janaina Junqueira Valaci Cruvinel. - 2018.

Orientadora: Karina Klinke.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1351>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Política pública. 4. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil). I. Klinke, Karina. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

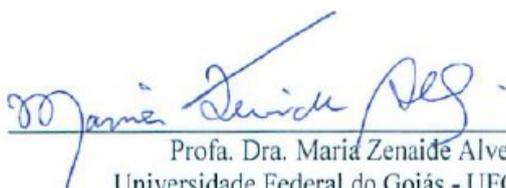
O ENSINO MÉDIO NAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 14 de agosto de 2018.



Profa. Dra. Karina Klinke
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Maria Zenaide Alves
Universidade Federal do Goiás - UFG



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Este trabalho é dedicado a todos os alunos do ensino médio de escolas públicas que, mesmo transpondo o limiar do século XXI, ainda não vislumbraram aquilo que as legislações colocaram como tarefa e a sociedade tanto espera: a educação pública nacional e democrática; e tampouco têm uma identidade definida para essa etapa da educação básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar saúde e me capacitar para a realização desta pesquisa. Foi dele que tirei sustento para percorrer o caminho desde o processo de seleção em 2015 até a defesa. Deu-me a lucidez necessária para ser resiliente nos momentos de solidão, próprios de quem se insere no mundo da pesquisa, e nos momentos de fraqueza quando precisei me distanciar deste trabalho para cuidar da minha família e, em especial, nos últimos dias de vida do meu eterno pai.

À minha orientadora, professora Dra. Karina Klinke, que paciente e serenamente me mostrou que existe tempo para tudo. Ensinou-me(ou pelo menos tentou me ensinar) a lidar com minha excessiva ansiedade e me fez entender que a reflexão, o entendimento e a escrita se constroem aos poucos, no dia a dia, em cada noite e madrugada em claro, em cada final de semana e feriado debruçada sobre livros, artigos, documentos e legislações. Agradeço pelas orientações, pelo estímulo e pela confiança que sempre demonstrou ter em mim e em minhas produções.

Aos professores Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e Dra. Lúcia de Fátima Valente, que participaram da Banca de Qualificação e muito contribuíram, norteando minha pesquisa e me apontando possibilidades que até então eu não havia vislumbrado. Fizeram deste momento um “divisor de águas”, cuja defesa muito se deve às orientações, sugestões e valiosas dicas. E ao professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva meu agradecimento se estende por aceitar participar como arguidor na banca.

Aos professores Dr. Armindo Quilici Neto, Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos, Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, Dr. Antônio Bosco de Lima, meu muito obrigada por compartilharem tantos saberes e por me ensinarem que a grandiosidade de estar inserida no mundo da pós-graduação vem da simplicidade e da responsabilidade para com a pesquisa.

À professora Dra. Maria Zenaide Alves, por aceitar nosso convite em ser arguidora externa da banca.

Ao querido James, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), sempre pronto a nos receber e solícito para tirar dúvidas e orientar-nos em todas as horas.

Aos meus pais, Hermes e Maria Eustáquia, eternos incentivadores que tiveram seus sonhos realizados em minhas conquistas e que sempre demonstraram tanto orgulho diante dos meus esforços e perseverança não só nos estudos, mas na vida.

Ao meu marido, Daniel, companheiro de vida e de caminhada diária. Gratidão pelo apoio, cumplicidade e generosidade durante todos esses anos, pela companhia em muitas viagens para Uberlândia e por cuidar tão bem dos nossos pequenos nos dias em que eu estive ausente.

Aos meus filhos Maria Clara, Sofia e Arthur por compreenderem as circunstâncias pelas quais me ausentei e ainda assim me incentivarem na realização deste meu projeto pessoal e profissional. Sofia e Arthur agradeço cada copo de água que me serviram, cada cartinha que me entregaram enquanto eu estudava por horas, sem sequer levantar da cadeira, e por me trazerem alegria em todos os momentos. Maria Clara, você foi minha companheira no primeiro ano do mestrado e dividimos noites e mais noites de estudos e, acima de tudo, muita amizade e cumplicidade. Nossos cafés na UFU ficarão eternizados na minha passagem por aquela instituição.

Aos meus irmãos Tida e Geraldo, com suas respectivas famílias. Vejo em vocês orgulho e alegria em cada conquista e cada passo que dou, além de me amparem e me orientarem sempre que preciso.

À minha amiga Márcia Cristina Soares Cabrera de Sousa, pelas palavras de carinho, força, fé e pelas constantes informações, troca de experiências, sugestões, dicas e ideias, sempre muito valiosas e pertinentes.

À Faculdade Cidade de Coromandel (FCC), na pessoa de Angelita Valadares Hermann, que me acolheu desde 2001 e me abriu portas para a docência no ensino superior. Foi nesse ambiente que despertei minha vontade de buscar sempre mais conhecimento e qualificação.

À Escola Estadual Joaquim Botelho, que me permitiu a proximidade e a vivência diária com os jovens atores do ensino médio. Foi nessa escola que me deparei com todas as inquietações que me direcionaram para o mestrado e, em especial, para a pesquisa com foco no ensino médio.

Agradeço a todos os meus colegas do mestrado, particularmente à Lara Luísa, Daniel Cury, Lyvia Leal e Roberto, cuja convivência se transformou em amizade.

Enfim, agradeço a todos que estiveram comigo nessa trajetória, de uma forma ou de outra contribuindo para a efetivação desta etapa da minha vida e me fazendo compreender o valor de cada pessoa e de todos os instantes vividos.

RESUMO

Esta dissertação analisa as políticas para a educação básica de modo a demarcar o debate em torno do ensino médio, considerado o contexto sócio-histórico dessas políticas no período de 2007 a 2015, balizado pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até a conclusão do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa documental que tem como *corpus* a legislação pertinente às políticas educacionais para o ensino médio. Abrange também uma pesquisa bibliográfica pautada na leitura e análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam o ensino médio e as políticas para essa etapa da educação básica. Estabelece-se um diálogo entre a bibliografia consultada e o *corpus* documental a partir das categorias de análise “ensino médio”, “políticas educacionais” e “mundo do trabalho”, que respaldam os questionamentos e as possibilidades de resposta apresentados nos três capítulos que compõem a dissertação. A interpretação feita no decorrer deste trabalho tem por objetivo responder à pergunta problematizadora: quais concepções de ensino médio se fazem presentes nos programas de governo e como essa etapa de ensino se situa no contexto das políticas para a educação básica no período de 1996 a 2015? Objetivava-se, portanto, compreender o papel do ensino médio no âmbito das políticas brasileiras para a educação básica no período de 2007 a 2015. Em uma perspectiva histórico-crítica, os resultados apontam que existe no Brasil uma política de governo contundente no que diz respeito à descontinuidade das políticas educacionais. Em relação ao ensino médio, desde sua implantação no Brasil ficou evidente a obscuridade de sua identidade, o que se evidencia nos índices que marcam sua precarização. Concluímos que a falta de entendimento sobre as diversas juventudes que compõem os distintos formatos de ensino médio no Brasil contribui sobremaneira para a dificuldade de implementar políticas que atendam às necessidades do público jovem. Este estudo se faz relevante diante da atual conjuntura política em que o país se encontra, em franca luta de forças em torno da proposta de reestruturação do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino médio. Políticas públicas para o ensino médio. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

ABSTRACT

The Master's dissertation analyzes the context of policies for Basic Education in order to show the debate regarding High School, considering the socio-historical context of these policies in the period from 2007 to 2015, as set forth in the last Law of Directives and Bases of National Education until the conclusion of the National Pact for the Strengthening of High School. It is a documentary research that has as its corpus the legislation pertinent to the educational policies for High School. It also includes bibliographical research based on the reading and analysis of books, scientific articles, dissertations and theses that address the High School and the policies for this stage of Basic Education. It develops a dialogue between the bibliography consulted and the documentary corpus, contributed in the categories of analysis: “High School”, “educational policies” and “world of work”, which support the questions raised and the possibilities of answers that were found in the three chapters that make up the dissertation. The interpretation made through the course of this work has the objective of answering the problematizing question: What conceptions of High School are presented in the government programs and how is this stage of education in the context of the policies for Basic Education in the period from 1996 to 2015? It aims, therefore, to understand the role of High School in the context of Brazilian policies for Basic Education, from 2007 to 2015. Based on a historical-critical perspective, the results indicate that there is a strong government policy in Brazil regarding the discontinuation of educational policies. With respect to High School, the obscurity present regarding High School has been evident since its implantation in Brazil, and in terms of identity of this stage of basic education, pointed out by the indices that mark the precariousness of High School. We conclude that the lack of understanding about the different youths that compose the different forms of High School in Brazil contributes greatly to the difficulty of implementing policies that meet the needs of the young public. This study is relevant in view of the current political situation in which the country is going through, in a frank struggle of forces on whether or not to implement a new restructuring of High School.

Keywords: High School. Public Policies for High School. National Pact for Strengthening High School.

LISTA DE IMAGENS, TABELAS E QUADROS

IMAGEM 1 Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível de proficiência nas três áreas avaliadas – 2016

IMAGEM 2 Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE (Ciências) – 2000 a 2015

IMAGEM 3 Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE (Leitura) – 2000 a 2015

IMAGEM 4 Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE (Matemática) – 2000 a 2015

IMAGEM 5 Taxas de Rendimento no ensino médio, por Dependência Administrativa (Estadual e Privada) – Brasil – 1999/2010.

IMAGEM 6 Taxas de Distorção Idade-Série no ensino médio, por Dependência Administrativa – Brasil – 2006 – 2010.

TABELA 1 O ensino médio no Brasil

TABELA 2 Resultados do Brasil no Pisa – 2000 a 2015

TABELA 3 Ensino Médio Inovador – Adesão de Estados, municípios e escolas no ano de 2009

QUADRO 1 Comparativo entre as resoluções do CD/FNDE, que dispõem sobre a destinação de recursos financeiros às escolas que aderiram ao ProEMI

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Ceensi	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
Cibec	Centro de Informação e Biblioteca em Educação Científica e Tecnológica.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
Forumdir	Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNCECP	Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PDDE	Plano Dinheiro Direto na Escola
Pisa	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
Simec	Sistema Integrado de Planejamento e Finanças do Ministério da Educação
UEx	Unidades Executoras Próprias
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unicerp	Centro Universitário de Patrocínio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 O ENSINO MÉDIO: DA LDB/1996 AO PNE/2014-2024.....	30
2.1 O ensino médio brasileiro precedido pela LDB 9.394/1996	36
2.2 O ensino médio brasileiro nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	41
2.3 Identidade, papel e finalidade do ensino médio brasileiro diante do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024	60
Consideramos, mediante esta apresentação dos PNE, que tanto no Plano de 2001-2010 quanto nos de 2011-2020 e 2014-2024, a educação brasileira se vê diante de uma burocratização mais centrada. Acima de tudo, entendemos que a via política tem predominado na constância ou inconstância dos governantes no que concerne à legislação educacional. Com isso, não se considera a identidade do público da educação básica, e o papel do ensino médio continua esperando por consolidação.	70
2.4 O ensino médio diante das discussões e apontamentos do projeto de lei 6.840/2013 e seus desdobramentos	70
3 OLHARES E ANÁLISES SOBRE O ENSINO MÉDIO	77
3.1 A abordagem das políticas educacionais e o direcionamento destas para o ensino médio brasileiro	88
3.2 A relação das políticas públicas educacionais com o ensino médio, a qualidade da educação e o mundo do trabalho	90
4 PROEMI E PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: DAS REGULAMENTAÇÕES AO CONTEXTO DA IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	95
4.1 O ProEMI e seus desdobramentos em Pareceres e Resoluções.....	98
4.2 O ProEMI e seus Documentos Orientadores	107
4.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado, iniciada em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação.

O ensino médio, tema da pesquisa, está contextualizado histórica e estruturalmente nas políticas educacionais do Brasil. O estudo busca analisar o contexto das políticas para a educação básica de modo a demarcar o debate em torno do ensino médio, considerando o contexto sócio-histórico dessas políticas no período de 2007 a 2015, balizado pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a conclusão do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Atuar no ensino médio é uma das maiores possibilidades de vivenciar na prática diária todas as intercorrências que permeiam a última etapa da educação básica. Em sua constituição e trajetória está arraigada certa dualidade que transita entre a formação para o trabalho e a possibilidade de ingresso no ensino superior. Muitas reformas já subsidiaram o ensino médio, porém tratar tal dualidade ou mesmo vislumbrar a possibilidade de um ensino unitário não é tarefa exclusiva da escola, afinal o fator que mais incide nessa dualidade é de ordem social, e não educacional. São as divisões e exclusões sociais que muitas vezes demarcam até onde os alunos terão possibilidade de caminhar.

Graduada em pedagogia no ano de 2000 pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio (Funcep), hoje denominada Centro Universitário de Patrocínio (Unicerp), iniciei¹ minha atuação profissional nos anos iniciais do ensino fundamental público, trabalhei como professora alfabetizadora da rede pública estadual, onde permaneci por cinco anos. Em 2001 iniciei meu exercício no cargo de professora de sociologia do ensino médio na Escola Estadual Joaquim Botelho, no município de Coromandel (MG). Até 2015 fiquei nesse cargo e, concomitante a ele, fui nomeada para a função de especialista da educação básica supervisora pedagógica. Atualmente exerço a função de vice-diretora nessa mesma escola, o que me faz vivenciar diuturnamente uma relação muito próxima com meu objeto de pesquisa.

No meu caminhar profissional de longos anos de trabalho com alunos dessa etapa de ensino e atualmente imersa na área administrativa de uma escola cujo quadro discente abrange

¹ Apenas as informações de caráter pessoal da pesquisadora e autora deste trabalho estarão apresentadas em primeira pessoa do singular.

os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, percebo que com o passar do tempo a identidade da escola mudou, assim como as perspectivas e possibilidades das políticas públicas educacionais. Ao atuar como docente ministrando a disciplina de sociologia, pude estabelecer inúmeros diálogos com os discentes, e minhas perguntas sobre a expectativa deles em relação à vida universitária e ao mercado de trabalho eram cada vez menos respondidas. Outra inquietação que permeava minha prática docente era o distanciamento entre o currículo e as múltiplas vivências dos alunos. A busca pelo entendimento das concepções de ensino médio também permeava minha trajetória; percebia que meus pares pouco sabiam e menos ainda se interessavam pela compreensão dessa etapa de ensino.

É fato que os índices relacionados ao ensino médio estão cada vez mais preocupantes. Sabe-se que o governo federal direcionou um olhar para essa etapa por meio da instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013. No primeiro semestre de 2014 esse Pacto se expandiu pelo Brasil, porém em 2015 foi encerrado sem nenhuma explicação e sem sinais de avanço para aquilo que de fato era o objetivo maior: alavancar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro. Tratou-se apenas de mais um programa de governo que adentrou as escolas. E enquanto docente e supervisora pedagógica da educação básica, pude perceber o desinteresse de grande parte dos participantes e a pouca relação entre o material estudado e a realidade experienciada por cada docente, mais distante ainda da realidade dos jovens estudantes do ensino médio.

A partir da contextualização dos Cadernos de Estudo na Formação de Professores do Ensino Médio é possível afirmar que, dentre os seis Cadernos da Etapa I (BRASIL, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i) e os cinco Cadernos da Etapa II (BRASIL, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e), apenas o Caderno 2 da Etapa I trata efetivamente do jovem como sujeito do ensino médio. Sabemos ser impossível refletir criteriosamente sobre quem faz parte de uma etapa de ensino, ou seja, os jovens sujeitos do ensino médio. Enfim, pouco se analisou na formação de professores a identidade, as concepções e as problemáticas que permeiam o ensino médio brasileiro.

Na época cada professor participante do Pacto recebia uma bolsa mensal no valor de duzentos reais, subsídio para a formação continuada de 495,6 mil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) docentes em aproximadamente 20 mil escolas públicas brasileiras no período previsto entre 2014 e 2015. Porém o programa findou-se no ano de 2015, com uma problemática de repasse de bolsas que atingiu grande parte do professorado participante.

O objetivo do Pacto foi articular e coordenar ações estratégicas entre a União e os governos estaduais e distrital, a fim de elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro em todas as suas modalidades.

No ano de 2015 a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o ensino médio era de 4,3; entretanto o alcançado foi 3,7 e os índices de matrículas nessa etapa da educação básica decresceram de maneira considerável. Mesmo diante destes dados, o governo federal finalizou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e deixou de investir na formação continuada de professores e, conseqüentemente, no ensino médio.

Após constatar, dentre tantos aspectos, que o referido programa existiu no bojo das políticas para a educação básica nos anos de 2013 a 2015, tive o interesse de compreender como esse programa se instalou e se desenvolveu no contexto das políticas educacionais brasileiras. Assim, parto da seguinte pergunta problematizadora: quais concepções de ensino médio se fazem presentes nos programas de governo e como essa etapa de ensino se situa nas políticas para a educação básica no período de 2007a 2015?

Responder tal pergunta consiste no objetivo geral desta dissertação e, a fim de atingi-lo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Situar o debate sobre a identidade, o papel e o sentido do ensino médio no desenvolvimento histórico da educação brasileira a partir da promulgação da atual LDB;²
2. Analisar estudos que tratam do ensino médio na atualidade, com ênfase nas políticas de educação básica no Brasil no período de 2007, quando da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação a 2015, ano de finalização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;

² Promulgada em 1996, até 2012 a LDB regia no artigo 4º: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: inciso II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. A partir da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o mesmo artigo 4º passa a reger “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; de modo a compreender as propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990), que em seu artigo 3, inciso 1, determina que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), cujo artigo 53 estabelece: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

3. Situar esse Pacto Nacional no contexto das políticas públicas para o ensino médio brasileiro.

Esta pesquisa se justifica pelas vicissitudes do ensino médio que tange à sua identidade (ou à falta de clareza dela) e sua relação com o contexto sócio-histórico das políticas públicas educacionais brasileiras. Nessa perspectiva, torna-se relevante o estudo do tema em questão, pois se acredita, a princípio, que a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio se originou dos baixos índices apontados, já no início dos anos 2000.

Buscamos com esta pesquisa, portanto, analisar os estudos desenvolvidos acerca do ensino médio brasileiro no período de 2007 a 2015 e, assim, compreender sua identidade, seu papel social e seu sentido para a educação de adolescentes e jovens no Brasil.

No Estado brasileiro as políticas públicas sofrem influências dos interesses da sociedade minoritária na qual se situa a educação e os jovens inseridos no ensino médio.

As políticas públicas, em sentido mais amplo, visam assegurar direitos, corrigir desigualdades e promover o bem comum na sociedade como um todo. Portanto, elas são responsabilidade do Estado, que, para tanto, deve desenvolver uma série de ações nas diversas áreas de interesses plurais da sociedade, fitando o seu bem comum. (LIMA; PACHECO, 2017, p. 494).

Sendo assim, entende-se as políticas educacionais como “o conjunto de iniciativas, ações, planos, programas, metas e estratégias traçadas pelo Estado visando ao bem-estar da coletividade e ao interesse público”. (LIMA; PACHECO, 2017, p. 494). Pensando que tais políticas fazem parte do universo educacional e que a educação é a materialização das relações sociais em suas contradições e mutabilidade, torna-se fundamental defender a ideia de que a educação pública deve atender a todos os níveis e modalidades, incluindo o ensino médio, mesmo tendo consciência de sua concepção, trajetória e dificuldade de assumir uma identidade própria no Brasil. Diante disso, o estudo proposto na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação viabiliza a demarcação do debate em torno do ensino médio público no Brasil, assim como um entendimento acerca dos dois programas estruturantes dos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no âmbito do ensino médio: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de 2009, e o Pacto de 2013.

Percurso teórico-metodológico

Para respondermos a pergunta norteadora e atingir o objetivo geral desta pesquisa, partimos do pressuposto de que “no Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 11). Sendo assim, este estudo só foi possível por meio de um olhar crítico e da interlocução que propusemos realizar com autores que analisam as temáticas do ensino médio e das políticas educacionais. Consideramos imprescindível para a concretização desta pesquisa estender o diálogo além dos artigos e livros para documentos e legislações que dispõem sobre o ensino médio, as políticas educacionais e os programas de governo que preveem ações para essa etapa da educação básica.

Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa

Sobre os procedimentos metodológicos adotados, destacamos a afirmação de Gamboa (2006, p.25), segundo a qual é “importante tomar consciência dos métodos utilizados na investigação educativa para superar a forma espontânea e acrítica como estes, muitas das vezes, são utilizados, desconhecendo suas implicações e pressupostos”.

Nessa perspectiva – e tomando o cuidado de adentrar na temática do ensino médio e das políticas educacionais que atendem essa etapa da educação básica de maneira crítica, consciente e reflexiva – buscamos autores renomados e com obras relevantes no campo social, em particular na educação e nas políticas educacionais. Assim, consideramos viável o aporte bibliográfico em livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses, expressando que “a situação parece se acirrar especificamente com o ensino médio, que enfrenta desafios consideráveis” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 255). E em relação às políticas educacionais é pertinente compreender a afirmativa de Tello e Almeida (2013, p. 28): “o termo política educacional refere-se, de modo específico, ao campo teórico e as políticas educacionais dizem respeito ao seu objeto, no caso, ‘*a La acción y fenómenos políticos que el investigador estudia*’.”

Isto posto, autores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Kuenzer (2000), Ferreira e Fonseca (2013), Tello e Almeida (2013) e Dayrell (2007), dentre outros tomados para a escrita dos três capítulos, dialogam nesta pesquisa com documentos como Planos Nacionais de Educação, Documentos Orientadores do ProEMI, além de pareceres, resoluções,

decretos e leis de 1996, ano de sanção e publicação da LDB 9.394, até o ano de 2015, período em que se encerrou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No decorrer da pesquisa utilizamos análises e procedimentos metodológicos distintos, especificados no início de cada capítulo. A dissertação esteve fundamentada, de modo geral, no cotejamento entre a legislação que inclui o ensino médio como etapa da educação básica e todas as leis, resoluções e decretos posteriores que se desdobram nessa etapa. Portanto, adentramos nas políticas educacionais a partir do ano de regulamentação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2007, e finalizamos o estudo no ano de 2015, período de encerramento das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esses documentos dialogam e buscam possíveis aproximações e distanciamentos com os artigos de revistas científicas e livros de autores que discorrem sobre o ensino médio e as políticas públicas educacionais, sobretudo o ProEMI e uma de suas ações, o Pacto.

A técnica de coleta de dados utilizada tendo como objetivo adquirir informações acerca do objeto em questão, foi, portanto, a pesquisa documental, associada a uma revisão bibliográfica.

Após a qualificação da pesquisa em banca constituída, todas as considerações dos integrantes foram acolhidas e acrescentadas para na versão final desta dissertação. Para isso, organizamos o material da seguinte maneira:

- a) Seleção dos textos a serem lidos e considerados pertinentes, tendo como princípio a credibilidade e pertinência da temática. Além disso, foi inevitável um olhar crítico diante das leituras, a fim de contemplar de forma explícita ou implícita o que os autores traziam e o que os documentos e legislações tinham realmente como intenção no período de sua sanção e publicação;
- b) Em relação ao contexto histórico do recorte temporal delimitado na pesquisa, observamos o cenário político, econômico e cultural que viabilizou a elaboração, sanção e publicação de legislações e documentos oficiais. Assim, buscamos manter o diálogo com os autores selecionados, observando sempre a coesão e pertinência desse material;
- c) Os autores selecionados foram amplamente pesquisados, levando em conta a formação acadêmica, as instituições e/ou grupos a que eles pertencem e ainda os motivos que os levaram a escrever e publicar tais textos;

- d) Estes textos foram minuciosamente lidos, e buscamos a autenticidade e credibilidade de todo o conteúdo, assim como a confiabilidade das mensagens transmitidas;
- e) Buscamos como aporte teórico apenas os textos, legislações e documentos da área de ciências sociais, em específico da educação e que faziam referência ao ensino médio e às políticas públicas educacionais, em especial ao ProEMI e ao Pacto.

Organização do trabalho

Esta dissertação é apresentada em três capítulos. O primeiro deles tem por objetivo situar o debate sobre a identidade, o papel e o sentido do Ensino Médio no desenvolvimento histórico da educação brasileira, especificamente demarcando o modo como se dá esse debate. Para tanto, propusemos uma pesquisa documental, partindo da LDB nº 9.394/1996 e percorrendo os pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 15, de 2 de junho de 1998, e 5, de 4 de maio de 2011, as resoluções CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998, e nº 2, de 30 de janeiro de 2012, os Planos Nacionais de Educação (PNE)2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024, o projeto de lei (PL) nº 6.840/2013, e assim mantivemos diálogo com autores que discorrem sobre identidade, papel e sentido do ensino médio no Brasil.

O segundo capítulo tem por objetivo analisar estudos que tratam do ensino médio na atualidade. Para isso, questionamos quais foram as políticas para o ensino médio no recorte temporal de 2007 a 2015 e como essas políticas educacionais dialogam com as legislações abordadas no capítulo anterior. Diante do questionamento, buscamos como aporte teórico para a revisão bibliográfica autores que discorrem sobre as políticas educacionais, sobretudo aquelas que contemplam o ensino médio, desde a implantação do Fundeb, em 2007, até o término do Pacto, em 2015. Utilizamos nesse capítulo dezenove artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado publicadas no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Para a leitura desse material, criamos as categorias de análise “ensino médio”, “políticas públicas educacionais” e “mundo do trabalho”. Nessas leituras buscamos evidenciar, por meio de tabulações, os dados bibliográficos e dados do conteúdo de cada trabalho.

O terceiro capítulo tem por objetivo situar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das políticas educacionais para essa etapa da educação básica. Para

isso foi necessário analisar o ProEMI em profundidade, e só assim adentrar no Pacto. Diante desse objetivo, questionamos o que é o ProEMI, seu intuito, sua concepção e qual a sua regulamentação na educação brasileira. Para responder tal questionamento, a pesquisa documental nos proporcionou uma análise de pareceres, portaria, resoluções e documentos orientadores que regulamentam e direcionam as ações do programa.

Diante dos questionamentos e das respostas encontradas ao longo de cada capítulo, e com base nas categorias de análise escolhidas, foi possível abstrair dos referenciais teóricos as devidas considerações que permitiram responder ao objetivo geral e, ainda, reiterar as premissas que circundam a trajetória do ensino médio no Brasil.

2 O ENSINO MÉDIO: DA LDB/1996 AO PNE/2014-2024

O objetivo deste capítulo é situar o debate sobre a identidade, o papel e o sentido do ensino médio no desenvolvimento histórico da educação brasileira, especificamente demarcando o modo como se dá esse debate.

A fim de fundamentar a revisão bibliográfica do capítulo, aportamo-nos em fontes documentais, tendo como princípio a LDB nº 9.394, de dezembro de 1996, e todos os demais aparatos legais posteriores a essa lei e que remetem à temática do ensino médio brasileiro. A lei maior da educação brasileira é, portanto, a condutora para apresentar a identidade, o papel e o sentido do ensino médio brasileiro. Como aporte teórico, o debate foi pautado em legislação subsequente à LDB e que tem consistência teórica para refletirmos sobre as ações e os movimentos em torno das questões ora estudadas. Para isso, buscaremos subsídios também nos pareceres CNE/CEB 15/1998 e CNE/CEB 5/2011 e em suas respectivas resoluções CNE/CEB 3/1998 e CNE/CEB 2/2012. Os PNEs 2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024 também sustentarão o debate. Nessa esteira, trazemos o PLnº 6.840/2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e dispor sobre a organização desse nível educacional em áreas do conhecimento.

Segundo Tello e Almeida (2013 p. 195), as concepções políticas e pedagógicas de cada período histórico e sua influência sobre a definição de políticas educacionais são questões dignas de estudo. Nos últimos trinta anos, período de redemocratização do Brasil, a educação passou por grandes transformações, e as perspectivas diante de vicissitudes trouxeram novos conceitos e paradigmas que elucidaram a universalização da educação em todas as etapas de ensino à institucionalização progressiva da extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Porém questionamos se essas grandes transformações, em especial as que ocorreram no campo educacional, foram capazes de provocar mudanças favoráveis e trouxeram avanços para o ensino médio.

A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade definem a conjuntura política e pedagógica de um período em que os olhares estão voltados aos números e à inserção de alunos nas escolas. Contudo, questionamos se há nessa perspectiva uma relação com a qualidade do ensino e com uma definição de identidade para o ensino médio.

O atual cenário da educação foi estruturado em um contexto que permite analisar as contradições existentes ao longo do percurso. Os desafios são inúmeros, e percebe-se que as mudanças advêm do histórico educacional, político, social e econômico mundial. Pensando nesse âmbito mais amplo, entende-se que o atual contexto da educação é causa e consequência das dinâmicas internas e externas da sociedade e do poder público. Mesmo porque

Há uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do Ensino Médio, desde a LDB de 1996. Essa argumentação recorrente e que adquire hegemonia ao ser incorporada na LDB pela atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do Ensino Médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Tal disputa pelo sentido do ensino médio refere às tramas políticas e sociais do país e apresentam a dualidade de um ensino voltado para o trabalho e, ao mesmo tempo, com caráter propedêutico. Para Dagmar Zibas (2005, p. 1069), “a Lei n. 5.692/71, instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico”. Apesar de a autora se referir à LDB de 1971 (BRASIL, 1971) e a base deste capítulo estar ancorada na LDB 9.394/1996, a menção à obra de Zibas se justifica por se aproximar da identidade do ensino médio, que ainda continua obscura, com uma visível dualidade:

De um lado, as camadas médias resistiam a profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do Ensino Médio. (ZIBAS, 2005, p. 1069).

Nesse ensejo, Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 255) afirmam que um dos desafios do ensino médio está no fato de haver:

[...] uma permanente tensão entre formação geral e/ou profissional, ensino propedêutico e/ou técnico, que diz respeito ao papel da escola média como etapa final do Ensino Médio básico e sua relação com o mercado de trabalho, com o ensino superior e com a formação pensada em termos mais amplos, relacionada às noções de autonomia e cidadania.

Assim, é imprescindível que o contexto histórico e social seja levado em conta, a fim de compreender a juventude que constrói a história do ensino médio. A educação é um

processo cíclico e construído ao longo da história, devendo ser analisada de acordo com o tempo e o espaço em que se insere. Diante disso, nota-se que a educação transforma a sociedade e os indivíduos que dela fazem parte, criando assim novas concepções.

Entretanto, tais concepções e transformações só serão plenamente possíveis em condições igualitárias de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, possibilitando aos jovens o exercício do direito à diferença e minimizando as desigualdades produzidas por suas escolhas ou mesmo por suas necessidades diante do contexto social no qual estão inseridos.

A discussão acerca das transformações sociais e das possibilidades de redução das desigualdades vem ao encontro do pensamento de Kuenzer (2009, p. 36), para quem, “se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade”.

É nesse sentido que descortinamos os alunos do ensino médio como parte de uma sociedade díspar e impossibilitada de unificar a identidade desse nível de ensino, afinal tais alunos são oriundos de distintas classes sociais, econômicas e culturais; além disso, a educação personaliza-se em distintas realidades e currículos.

Apesar de existir uma legislação que sustenta a educação brasileira –neste estudo, iremos nos reportar à LDB 9.394/1996 –, as realidades e particularidades ressoam no cotidiano das escolas e fazem a história dos inúmeros “ensinos médios” brasileiros. Foi por meio dessa legislação que o ensino médio se configurou no país como a última etapa da educação básica e, ainda, teve garantida sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade.

Sabe-se que em tempos anteriores à promulgação da LDB de 1996, um grupo de educadores³ já discutia a necessidade de uma nova lei educacional, com propostas condizentes à atual conjuntura social, política e educacional do país.

Em contexto internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos acontece em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, ocasião em que é elaborado o Plano de Ação Para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conforme o preâmbulo do Plano, há mais de quarenta anos as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No

³ Desse grupo de educadores ressalta-se Dermeval Saviani, que redigiu uma proposta da LDB, objetivando abrir um debate entre educadores e legisladores.

entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais são mulheres, analfabetos(as), e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.(UNESCO, 1998).

No Brasil dos anos 1990 pairava a instabilidade política e econômica, quando houve o confisco da poupança pelo então presidente Fernando Collor de Melo, o qual tempos mais tarde sofreu *impeachment*. O país passou então a ser governado pelo vice-presidente da República, Itamar Franco, que assumiu a presidência e permaneceu até o final do mandato, em 1995. E foi em meio a inconstâncias políticas, econômicas e sociais que a lei maior da educação brasileira passou por discussões para definir seus trâmites e enfim, sua sanção em 20 de dezembro de 1996.

Comumente no Brasil as leis educacionais são de iniciativa do Poder Executivo e, por vezes, advêm de discussões e manifestações da sociedade civil. Como já ressaltado, Dermeval Saviani redigiu um texto denominado “Contribuição à elaboração da Nova LDB – um início de conversa”. Conforme o título propunha, o educador não teve a intenção de formular, sozinho, as propostas para a nova LDB, uma vez que seu texto não era fechado, pronto e acabado, mas sim uma proposta para incitar a conversa acerca da educação brasileira àquela época. Afinal, como bem diz Saviani (1990, p. 8):

Ora, essas transformações estruturais só podem ocorrer se houver mudanças estruturais no âmbito da própria sociedade. À medida que essas alterações não estejam ocorrendo no âmbito da sociedade, é ilusório esperar que se possa alterar estruturalmente a situação educacional, através de uma legislação. Por outro lado, a legislação se revela eficaz à medida que permite ajustar a situação educacional àquelas alterações – sejam estruturais ou não – que necessitam ocorrer no âmbito educacional por decorrência das mudanças sociais que estão se processando. (SAVIANI, 1990, p.8).

Contudo, o texto final da LDB 9.394/1996, que se apropriou do texto de Darci Ribeiro, teve o intento de ajustar a educação brasileira à situação política, econômica e social do país. Efetivou-se, portanto, após mais de oito anos de discussão, precedida e apresentada na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. Em seu artigo 22, inciso XXIV, a CF estabelece que à União compete, privativamente, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essa referência na CF se deu em virtude das muitas reformas educacionais, advindas das exigências de organismos internacionais – tais como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird, também conhecido como Banco Mundial), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) – e também pela nova ordem social, política e econômica que sustentava o país naquele período.

De acordo com Zibas (2005, p. 1070), “a mobilização para uma nova LDB acontecia concomitante a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional”. A questão da influência de organismos internacionais se materializava, nos anos de 1990, em discursos que, segundo a mesma autora,

repetiam incansavelmente os bordões: a) a importância da Educação Básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar.[...] Na verdade, o projeto visava a transformar as relações entre os sujeitos da cena escolar de forma que os pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserindo, assim, na escola a lógica do mercado. (ZIBAS, 2005, p. 1070).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) afirmam que os organismos internacionais e regionais, junto com os mecanismos de mercado e representantes encarregados foram os maiores responsáveis por tais reformas, afinal eles “passam a tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semi-periférico”. E ainda acrescentam que o papel da Organização Mundial do Comércio (OMC), segundo registros de suas reuniões em 2000, era atentar à premissa de que “um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Como já dissemos, o primeiro texto do anteprojeto da LDB foi elaborado pelo educador Dermeval Saviani que, antes mesmo de a CF de 1988 ser sancionada, subsidiou a mobilização de educadores que então se estendia pelo país. O primeiro projeto de LDB,

apresentado à Câmara pelo deputado federal Octávio Elísio, originou-se de tal documento⁴ escrito por Saviani,⁵ por meio do PL 1.158-A/1988, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional.

O processo de discussão da lei máxima da educação nacional aconteceu, todavia, em âmbito nacional com a apresentação de mais de 978 emendas de deputados de diferentes partidos e, após a constituição de um Grupo de Trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes⁶ e tendo como relator Jorge Hage,⁷ a proposta de lei originária do Poder Legislativo e advinda da comunidade educacional continuou como pauta para seminários, audiências públicas e intermináveis discussões. Por aproximadamente oito anos o projeto da LDB foi arrastado, negociado, esquecido, desdobrado em intermináveis parágrafos, incisos, alíneas e artigos que puderam ser inseridos e suprimidos. Enfim, o PL1.158-A passa a ser PL 1.158-B, de 1988, sendo aprovado na Câmara Federal em 13 de maio de 1993, e em 20 de dezembro de 1996 a então nova LDB 9.394, foi sancionada pelo Senado Federal.

O primeiro projeto da LDB, inspirado na Constituição de 1988 e construído de forma democrática, acabou sendo atropelado por uma outra formulação, elaborada nas esferas oficiais e oficiosas, e que se aproximava das recomendações das agências internacionais. [...] A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao Ensino Médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. (ZIBAS, 2005, p. 1071).

A LDB sancionada em 1996 foi composta de 92 artigos, organizados da seguinte forma: Título I – Da educação (artigo 1º); Título II – Dos princípios e fins da educação nacional (artigo 2º e 3º); Título III – Do direito à educação e do dever de educar (artigo 4º ao 7º); Título IV – Da organização da educação nacional (artigo 8º ao 20º); Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino (artigo 21º ao 60º); Capítulo I – Da composição dos níveis escolares; Capítulo II – Da educação básica; Seção I – Das disposições gerais; Seção II – Da educação infantil; Seção III – Do ensino fundamental; Seção IV – Do ensino médio; Seção V – Da educação de jovens e adultos; Capítulo III – Da educação profissional; Capítulo IV – Da educação superior; Título VI – Dos profissionais da educação (artigo 61 ao 67);

⁴ A redação desse documento foi concluída em fevereiro de 1988, e em abril do mesmo ano circulou na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anped). Três meses depois, em julho, foi publicado na *Revista Universidade e Sociedade*, do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) e, posteriormente, em agosto do mesmo ano, foi discutida na V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília.

⁵ Naquela época deputado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de Minas Gerais.

⁶ Então deputado do Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo.

⁷ Na época deputado do PSDB da Bahia.

Título VII – Dos recursos financeiros (artigo 68 ao 77); Título VIII – Das disposições gerais (artigo 78 ao 86); Título IX – Das disposições transitórias (artigo 87 ao 92).

Diante dessa estrutura, cabe no contexto desta pesquisa e da temática abordada analisar a seção IV do segundo capítulo, que discorre sobre as diretrizes e bases do ensino médio brasileiro. Ressalta-se que, desde a primeira LDB (BRASIL, 1961), perpassando pelas reformas dela, o ensino médio sempre recebeu menção, anteriormente com a nomenclatura de educação de grau médio, passando para ensino de segundo grau, e somente na LDB de 1996 foi denominado ensino médio.

Mas, afinal, como essa etapa da educação básica se materializou na atual lei maior que sustenta e orienta a educação no país? Por meio desse questionamento é apresentada a identidade do ensino médio brasileiro precedido pela LDB 9.394/1996 e todos os seus desdobramentos.

2.1 O ensino médio brasileiro precedido pela LDB 9.394/1996

Com a LDB/1996 procurou-se nortear e ordenar a educação brasileira, traçando linhas mestras que pudessem ser seguidas com a finalidade de colocar em prática tudo aquilo que estava planejado na legislação. A educação de grau médio ou ensino secundário, atualmente ensino médio, desde sua implantação legal (LDB, 1961) foi vista como um verdadeiro “duelo” de identidades. E na lei atual, mais precisamente em seu artigo 35, não foi diferente, afinal:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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).

Entendemos que essas distintas finalidades por si só já nos remetem a uma ideia múltipla, e é assim que o ensino médio se estruturou com foco na continuação dos estudos, ou

seja, de maneira muito tímida e sutil, apresenta a função de preparar o discente para a próxima etapa do ensino, ou seja, o nível superior e/ou a educação profissional e tecnológica.

Apesar de múltiplas finalidades, todas convergem ao mundo do trabalho, tendo em vista o aprimoramento do aluno seja para ocupações posteriores, seja para relacionar teoria e prática dos fundamentos científico-tecnológicos de um processo produtivo. Enfim, buscou-se com a nova LDB dar um sentido amplo e bivalente para o ensino médio, que nunca conseguiu se desvincular do trabalho – e nem poderia fazê-lo, afinal, em um país como o Brasil, onde as oportunidades não são equiparadas, o trabalho se torna a porta de entrada para vivenciar melhores condições. E sabe-se que no Brasil os números referentes ao ensino médio mostram acréscimo e alto índice de reprovação e evasão, bem como uma queda no número de matrículas, conforme apontado na Tabela 1:

TABELA 1 – O ensino médio no Brasil (1996-2015)

ENSINO MÉDIO – BRASIL					
ANO	MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO	APROVADOS NO ENSINO MÉDIO	REPROVADOS NO ENSINO MÉDIO	AFASTADOS POR ABANDONO NO ENSINO MÉDIO	CONCLUINTE DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
1996	5.739.077	4.211.849	559.052	858.778	1.163.788
1997	6.405.057	4.928.101	467.712	784.630	1.330.150
1998	6.968.531	5.484.217	437.519	867.056	1.535.943
1999	7.769.199	6.004.808	568.025	976.925	1.786.827
2000	8.192.948	6.094.895	612.093	1.111.023	1.836.130
2001	8.398.008	6.196.666	...***	...	...
2002	8.710.584	6.334.050	747.000	1.135.009	1.884.874
2003	9.072.942	6.535.898	879.037	1.206.617	1.851.834
2004	9.169.357	6.583.114	956.763	1.392.404	1.879.044
2005	9.031.302	6.468.517	1.014.903	1.289.568	1.858.615
2006	8.906.820	...	...	...	...
2007	8.369.369	5.900.336	1.010.984	1.057.324	1.749.731
2008	8.037.039	5.953.128	...	1.018.398	1.761.425
2009*	8.337.160	TX 75,9%	TX 12,6%	TX 11,5%	1.797.434
2010**	8.358.647	...	...	...	...
2011	8.400.689	...	...	...	...
2012	8.376.852	...	...	...	...
2013	8.312.815	...	...	...	...
2014	8.300.189	...	...	...	...
2015	8.076.150	...	...	...	...

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Censo da Educação Básica.

* A tabela faz referência ao ensino médio/normal magistério e integrado; analisando apenas o ensino médio como nos demais anos, o índice decaiu para 7.966.794.

** Nesse ano, o Censo dividiu tal número, obtendo uma coluna com 7.959.478 para o ensino médio propedêutico, 182.479 para o ensino médio normal/magistério e 215.718 para curso técnico integrado (ensino médio integrado).

*** A fonte pesquisada não oferece dados referentes aos anos de 2001, 2006, 2008 e de 2010 a 2015, ou estes são desconhecidos.

A Tabela 1 apresenta problemas no que se refere aos dados, pois os arquivos do endereço eletrônico do Inep⁸ para os anos de 2001, 2006 e 2008 não demonstram todos os dados expressos em anos anteriores. Além disso, a partir de 2010 os dados do Censo da Educação Básica referentes aos aprovados, reprovados, afastados por abandono e concluintes do ensino médio são inexistentes, havendo apenas o número de matrículas. Outra fragilidade da Tabela 1 é apresentar apenas os números de aprovados no ensino médio e de concluintes do terceiro ano, o que deixa a dúvida se os concluintes do terceiro ano do Ensino Médio estão inseridos no total de aprovados no ensino médio ou se esse número se refere apenas aos alunos aprovados nos primeiros dois anos do ensino médio. Em nenhum momento o documento explica essa divisão, tampouco explicita se os alunos concluintes do terceiro ano estão inseridos nos números expressos na coluna de aprovados no ensino médio.

Apesar da problemática na Tabela 1, insistimos em apresentá-la neste trabalho a fim de apontar sobretudo o número de matrículas e relacionar o número de matrículas com o número de aprovações, reprovações e abandono nessa etapa da educação básica. O Censo traz outros dados, porém os números de matrículas, aprovados, reprovados, afastados por abandono e concluintes do terceiro ano do ensino médio são suficientes para demonstrar o que está proposto nesta pesquisa.

Em linhas gerais, a tabela traz informações pertinentes à evolução do ensino médio no Brasil ao longo de vinte anos, apresentando-nos o crescimento em número de matrículas de 1996 até 2004. Após esse período, até o ano de 2008 houve uma queda sucessiva no número de matrículas. Em relação às aprovações, os números são visivelmente crescentes, não havendo nenhuma queda nesse espaço de tempo. Outro fator de destaque é a reprovação, que ao longo desses vinte anos aumentou gradativamente. A taxa de afastamento por abandono também se destaca, com um resultado oscilante, havendo aumento entre 1998 e 2004 e posterior queda.

Sabe-se que os estudiosos pós-LDB são demasiadamente céticos quanto à democratização do ensino médio, afinal o que estava preconizado na legislação maior da educação brasileira tem sido descumprido. Assim, novos rumos se apresentam para essa etapa da educação básica:

⁸Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 28 set. 2018.

em parte, os atuais enfrentamentos teóricos, políticos e ideológicos desdobram-se no registro de três perfis possíveis para o ensino médio: a) a continuação, como no estado de São Paulo, da estrutura dual prescrita pelo Decreto n. 2.208 de 1997; b) algumas experiências, como no estado do Paraná, de implementação da escola unitária e politécnica; c) em outros estados, há possibilidade de reintegração entre o ensino médio e técnico conforme modelo vigente antes da legislação de 1997. (ZIBAS, 2005, p. 1083).

A obscuridade arraigada na identidade do ensino médio está vinculada à forma como essa etapa da educação básica vem sendo discutida e modificada ao longo de sua história. É fato que ela foi tardiamente pensada no Brasil (a partir de 1961), e desde que se abriu espaço para essas discussões e para seu direcionamento dentro da legislação, já na década de 1990, o ensino médio teceu sua dualidade também na questão curricular.

A esse respeito, o artigo 27 da LDB 9.394/1996 traz os conteúdos curriculares da Educação Básica e, de forma específica para o ensino médio, define:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Propostas tais diretrizes para o ensino médio, é possível perceber no artigo 36 que os alunos teriam acesso ao conhecimento de forma geral e ampla, abarcando disciplinas das áreas de humanas, exatas e tecnológicas. Além disso, buscou-se priorizar práticas de ensino que estimulassem os alunos a desenvolver sua iniciativa. Afirmar que o acesso ao conhecimento se daria de forma ampla significa que o ensino não seria restrito a apenas uma área do conhecimento, mas aberto à possibilidade de trabalhar as distintas áreas de formação humana. O parágrafo subsequente descreve mais detalhadamente o aspecto curricular:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§1º – 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 Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º – O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º – Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§4º – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996).

Percebe-se uma correlação entre os artigos 35 e 36, o que reitera a premissa de uma dualidade evidente na identidade do ensino médio, etapa da educação básica que prepara os alunos tanto para a inserção no mundo do trabalho como para a continuação dos estudos, ou seja, o ensino superior, a profissionalização ou os cursos tecnológicos. Ou será que se propõe a isso e, na rasura da legislação, nem prepara os discentes para o trabalho nem para a continuidade dos estudos?

Para além desse questionamento, Kuenzer (2009, p. 37) afirma que “a legislação estimula, e mais, coloca como objetivo do ensino médio a articulação entre o acadêmico e o profissional”. Diante disso, questiona: “Como superar os impasses da escola pública real, pauperizada, insuficiente enquanto oferta de vagas e inadequada enquanto proposta, em uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão?”.

Lembramos que a LDB 9.394/1996, desde seu artigo 4º, define que o Estado tem o dever de garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, com duração mínima de três anos e finalidade dual –o aluno terá oportunidades tanto para consolidar suas aprendizagens e aprofundar seus conhecimentos, prosseguindo nos estudos, como também uma preparação básica para o trabalho. Além disso, fica evidente que o currículo dessa etapa da educação básica terá seu aporte pedagógico alinhado às tecnologias, à compreensão da ciência, das letras, das artes e ainda se debruçará sobre as transformações sociais e culturais do processo histórico, incluindo a língua portuguesa e uma língua estrangeira moderna, bem como a compreensão da filosofia e sociologia.

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, por sua vez, alterou, dentre outros, o artigo 4º da LDB/1996, de modo que o ensino médio passou a ser obrigatório e gratuito, completo até os dezessete anos de idade. Nesse mesmo ano, novas diretrizes foram elaboradas para a educação básica, o que passaremos a analisar.

2.2 O ensino médio brasileiro nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Em meados dos anos de 1990, em meio às desordens da conjuntura política do país, os estados, o Distrito Federal e os municípios não tinham a devida clareza sobre seu papel, tampouco uma definição curricular para a educação básica.

Foi partindo das concepções explicitadas na LDB 9.394/1996 que a CEB/CNE apreciou e deliberou o parecer nº 15, aprovado em 1º de junho de 1998, que “apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio”. O CNE, segundo a lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, é o órgão competente para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Percebe-se que a LDB veio afirmar o que já estava posto no artigo 9º, alínea “c” da referida lei, que atribui à CEB a função de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Sendo assim, conforme previsto no artigo 9º, inciso IV da LDB 9.394/1996, entre as incumbências da União está a “colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A obrigatoriedade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), postas no artigo 9º, inciso IV da lei maior da educação brasileira, foram analisadas e estabelecidas após debates sobre o ensino médio. Na esteira desses debates e na construção das DCN, elabora-se o parecer 15/1998, fruto de consultas e estudos intermediados pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), órgão pertencente ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Em seguida, esse Parecer foi transformado na resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998.

Neste sentido, o relatório do parecer 15/1998 certifica que

a “diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc., no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais frequentes. (BRASIL, 1998a, p. 4).

Por isso, as DCN são orientações explícitas de como as ações educacionais devem ser pensadas e materializadas. Vale lembrar sempre que as DCN deverão ser vistas como caminho a ser seguido por um período extenso; mas também devem ser vistas como direção para ações e, assim, devem ser revistas e refletidas continuamente. Sua revisão exige convocar toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. As DCN são valores e princípios expressos na educação brasileira. Especificamente pensando o ensino médio, a introdução do relatório que apresenta o Parecer 15/1998 assevera que:

Estas DCNEM não pretendem, portanto, ser as últimas, porque no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional, serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que representam. (BRASIL, 1998a, p. 5).

Tanto as DCN quanto as DCNEM advêm do cumprimento daquilo que está previsto na lei maior, a fim de que o CNE e conseqüentemente a CEB cumpram seu papel de nortear a educação brasileira e de, sempre que necessário e possível, traçar novos caminhos, pois nenhuma realidade educacional pode ser vista como pronta e acabada, tampouco como dona de toda a verdade.

A relatora do parecer 15/1998, Guiomar Namó de Mello, à época conselheira do CNE, em artigo publicado no mesmo ano do parecer e da resolução enfatizava que:

É preciso reiterar que as normas curriculares são enfáticas quanto à necessidade de que, quaisquer que sejam os estudos ou disciplinas que as escolas venham a eleger, todos os conteúdos curriculares devem ser instrumentais para a constituição das competências cognitivas, sociais e afetivas previstas para cada área de conhecimento que nuclearão os conteúdos. Busca-se assim assegurar que a base nacional comum do currículo do Ensino Médio seja focalizada não em conteúdos obrigatórios para todo o país, mas nas competências que todos os jovens brasileiros devem constituir para viver no mundo contemporâneo. (MELLO, 1998, p. 29).

A autora sinaliza a importância de desenvolver competências nos jovens alunos do ensino médio, independentemente do que seria estudado em cada escola. Portanto, o essencial no contexto histórico do Parecer 15/1998 seria superar as desigualdades, sobretudo as educacionais e pulsantes no ensino médio, oportunizando a qualificação dos jovens inseridos nessa etapa da educação básica.

O marco do relatório de Mello está na capacidade de introduzir, de acordo com a legislação maior da educação brasileira, o papel da CEB, do CNE e do MEC diante das DCN, assim como apresentar a obrigatoriedade legal e o consenso político que permeou tal relatório. No decorrer do documento a relatora trata da educação pós-obrigatória no Brasil, enfatizando a exclusão a ser superada e as bases legais do ensino médio brasileiro. Outra evidência é a exposição do ensino médio no mundo de maneira acelerada e transformadora. Na sequência, o relatório exhibe as respostas a tal convocação e salienta os fundamentos estéticos, políticos e éticos do “novo Ensino Médio brasileiro”. Após todas essas considerações, o parecer 15/1998 traz, no item quatro as “Diretrizes para uma Pedagogia da Qualidade” e no item cinco, a “Organização Curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio”. Todavia, cabe nesta seção abordar os dois últimos itens, que tratam especificamente das DCN; os demais serão tratados mais à frente, demarcando o debate em torno do ensino médio no Brasil.

Observamos que a partir da década de 1990 os textos sobre educação deram um enfoque grandioso à “qualidade” e, nesse contexto, o relatório em destaque afirma que as Diretrizes objetivam uma “Pedagogia de Qualidade”. Mas o que seria qualidade nos anos 1990? Trata-se do princípio IX da LDB/1996, que determina a “garantia de padrão de qualidade”, bem como “o dever do Estado com educação escolar pública”, segundo o artigo 4º, com a garantia de “IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Para tanto, cabe à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, segundo o artigo 9º, “VI – assegurar **processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (grifos nossos). O artigo 75 reza que “a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”. Contudo, segundo Lucília Machado,

A LDB fixou os princípios de flexibilidade e autonomia para organização do Ensino Médio, facultando-lhe apresentar diversidades em função das características do meio social e da clientela. Essas diversidades podem abranger a organização espacial e temporal; as articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas; a integração das séries finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio; os tipos de estudos: humanísticos, científicos, artísticos. Tudo isto a partir de uma base comum e sem negligenciar os mecanismos de mobilidade. (MACHADO, 1998, p.90).

O parecer15/1998, por sua vez, aponta que no Brasil existem diferentes modalidades de ensino médio e distintas formas de organização institucional e curricular dessa etapa da educação básica. Acerca dessas diferenças que “respondem mais à sua dualidade histórica do que à heterogeneidade do alunado e associam-se a um padrão excludente: cursar o Ensino Médio ainda é um privilégio de poucos, e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade” (BRASIL,1998a, p. 22), o documento traz uma reflexão pertinente, que se mantém atual. Segundo o texto, tal fato “gerou uma padronização desqualificada que se quer substituir por uma diversificação com qualidade” (BRASIL, 1998a, p. 23), e os mecanismos de avaliação de resultados para aferir tal qualidade são materializados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que têm como objetivo, além de verificar a qualidade da educação, promover a eficiência e a igualdade da educação no país, visto que a ineficiência é comprovada em índices, e a desigualdade refletida pela dualidade histórica e disparidade social existente entre os alunos do ensino médio.

Assim, aferimos que, em meio às discrepâncias existentes, as escolas buscaram criar suas próprias identidades, mantendo a diversidade e conquistando autonomia, lembrando que “o exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar” (BRASIL, 1998a, p. 26). No que tange especificamente à juventude, Maria Zenaide Alves e Simone Grace Paula (2011, p. 1) consideram que:

A juventude e a condição juvenil, no entanto, ainda carecem de práticas que não infantilizem e nem “adultizem” os jovens dentro da escola. Assim, temos trabalhado na perspectiva do que chamamos de uma pedagogia da juventude, capaz de pensar práticas educativas necessárias para lidar com um corpo em transformação, com os afetos, sentimentos, dúvidas, questionamentos, simbolismos e demandas próprias dessa fase da vida.

Constituem-se, nessa perspectiva, identidades juvenis no processo de escolarização no ensino médio. É notório, todavia, que o currículo tem grande destaque quando se pensa nas disparidades existentes na educação brasileira e, em especial, no ensino médio. O parecer15/1998 assevera que:

do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei n. 5.692/1971: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do Ensino Fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. (BRASIL, 1998a, p. 26).

O texto desse parecer determina, em linhas gerais, que nas entrelinhas da LDB 9.394/1996o ensino médio “nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, refêns do exame vestibular” (BRASIL, 1998a, p. 27). Entende-se por meio do parecer que a atual LDB destaca competências de caráter geral, em busca de constituir identidade autônoma dos alunos, ao invés de estabelecer disciplinas ou conteúdo específicos. E para alcançar o esperado, a organização curricular do ensino médio é posta em evidência no parecer, indicando os seguintes pressupostos:

Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais; Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo; Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas; Reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir; Reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sócio-interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência; Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.(BRASIL, 1998a, p. 28).

Indicadores como esses nos levam a compreender que a formação básica dos alunos do ensino médio se realizaria por meio de competências e habilidades, de modo a despertar no alunado a crítica, a argumentação e o sentido no ato de aprender. Todavia, é imprescindível que a organização curricular se fundamente em um novo currículo que promova a capacidade de continuar aprendendo, seja no prosseguimento dos estudos ou na inserção profissional. Dar sentido à aprendizagem também é um diferencial, pois assim os conteúdos curriculares poderiam ter novo significado e serem construídos de forma coletiva e diversificada. Além disso, o protagonismo deveria ser a vertente adotada na busca de reconstruir o conhecimento, evidenciando o diálogo, a interdisciplinaridade, a contextualização dos saberes e a autonomia intelectual dos alunos do ensino médio.

É nítido no decorrer do parecer que o trabalho deveria estar vinculado à formação dos alunos do ensino médio, tanto na base nacional comum como na parte diversificada, amparando-se sempre na lei maior da educação básica. O parecer 15/1998 apresenta o currículo proposto, posteriormente transformado em currículo em ação, e ainda o currículo ensinado, que é o trabalho do professor em sala de aula, respeitando os saberes das áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Tecnologias. Em seguida, essas áreas são descritas no documento, evidenciando-se que devem estar na base nacional comum dos currículos do ensino médio e apresentar seus objetivos mediante a constituição de competências e habilidades do educando. Por fim, o documento reitera que:

A implantação destas DCNEM será ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um Ensino Médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB. (BRASIL, 1998a, p. 50)

Assim, conclui-se que o documento sinaliza para uma mudança radical do ensino médio e deixa à margem toda a trajetória histórica dessa etapa da educação básica, não levando em conta seu contexto. Porém, descartar o que já está constituído como história do ensino médio não seria nada significativo, afinal não se constrói um novo modelo partindo do vácuo, mas sim de sua concepção, seus valores e práticas. Sem dúvidas, respaldar-se na LDB é o caminho mais sensato e legal para a construção das diretrizes, afinal se tratada lei maior que rege a educação brasileira até o momento; mas esse respaldo deveria estar atrelado também à história do ensino médio, pautada na dualidade de identidade e na busca de clareza para seu real papel e seus objetivos. Para Lucília Machado (1998, p.90), todavia, “o próprio Parecer 15/98 lembra os riscos que processos de diversificação podem ter de relançar e repor os pressupostos da reprodução das desigualdades sociais via escola” e, por isso, ele próprio apresenta “a expectativa de que esse problema – que, sabemos, tem origem na estrutura de classes da sociedade – possa ser contornado”.

Isso pode ser observado ao considerarmos que o parecer 15/1998 substanciou a resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e destacou, de acordo com seu artigo 1º, um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos utilizados na organização pedagógica e curricular de todas as escolas, “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” (BRASIL, 1998b). Tal resolução é enfática em relação ao papel do ensino médio,

vinculando as DCNEM ao mundo do trabalho e abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Assim, a formação dos alunos do ensino médio deveria primar por uma educação criativa, acolhendo a diversidade e valorizando a qualidade e tudo o que se relaciona à sutileza da sensibilidade. Ter a estética da sensibilidade como um dos princípios norteadores da organização curricular pressupõe, segundo a resolução 3/1998, uma educação pautada em criatividade, afetividade e diversidade. Surpreende-nos depararmos com esse princípio, em especial quando atrelado ao ensino médio, afinal o inciso I, do artigo 3º do documento orienta que a Estética da Sensibilidade:

deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998b).

Não seria um tanto desconexo da realidade ter a estética da sensibilidade como princípio norteador da organização curricular num contexto em que historicamente a construção e organização curricular é dissociada dos aspectos estéticos? A realidade nos apresenta um ensino médio com disciplinas um tanto estáticas, padronizadas, e que pouco valoriza as artes, fato justificado no artigo 10 da mesma resolução. Em sequência do inciso abordado, vale pensar se seria possível para o aluno do ensino médio suportar a inquietação e conviver com o incerto e o imprevisível, sabendo que este aluno vive um contexto histórico marcado por instabilidades e exclusões. E o que mais gera indignação é pensar que a resolução imprime a ideia de valorização da qualidade, delicadeza, sutileza, formas lúdicas e alegóricas justamente na etapa da educação básica que nem sequer identidade própria tem, e em suas entrelinhas o documento apresenta a intenção de aquietar o aluno e mascarar a realidade do ensino médio brasileiro.

Outro princípio norteador da organização curricular do ensino médio refere-se à política da igualdade, explícita no inciso II do artigo 3º, que tem:

como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano. (BRASIL, 1998b).

Buscar a responsabilidade e o reconhecimento da importância da política de igualdade é encantador, porém quando isso está atrelado ao ensino médio brasileiro, o encanto se transforma em pura utopia, afinal igualdade não é tão simples assim e envolve pessoas, contexto histórico, político, social, econômico, cultural. Em um país que apresenta condições sociais discrepantes e uma identidade dual para o ensino médio, torna-se ainda mais complexo ter um currículo pautado nesse princípio. Lucília Machado concluiu que,

a Comissão Europeia [...] fala mesmo da necessidade da promoção de uma revolução cultural, suscitando nos trabalhadores o desejo de aprender. Entretanto, as ideias e o discurso educacional não garantem, por si sós, transformações pedagógicas reais e efetivas, pois na condução concreta das experiências pedagógicas, esses podem ser reinterpretados conforme o *modus vivendi* da cultura das instituições escolares. (MACHADO, 1998, p. 91).

Por fim e não menos importante, a Resolução CEB 3/1998 traz o princípio da Ética da Identidade, o qual entendemos como extremamente pertinente para uma etapa da educação básica que nunca conseguiu firmar sua identidade. Porém seu teor vem obscuro e perde o sentido quando o documento ratifica que esse princípio se presta a:

Art. 3º, III [...] superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (BRASIL, 1998b).

O que deveria ser claro e coeso, torna-se ainda mais desalumiado e dissonante, visto que o Brasil carrega disparidades entre moral e matéria, público e privado. E quando se trata de educação e ensino médio, tudo se torna ainda mais alterado; seria bastante inusitado conseguir constituir identidades sensíveis e igualitárias, além de realizar o tal acolhimento da identidade do outro, em um país tão desigual e em uma etapa da educação básica que ainda não conseguiu construir solidamente sua identidade.

Analisando a resolução em evidência, nota-se que o artigo 4º é abrangente parcialmente as finalidades do ensino médio previstas no artigo 35 da LDB/1996: o inciso I da resolução remete aos incisos I e III do referido artigo da lei maior da educação; o inciso III da resolução corresponde ao II da LDB; e os incisos IV tanto da resolução quanto da LDB e relacionam. Entretanto, o inciso II do artigo 4º da resolução 3/1998 tem relação com a forma de

organização curricular expressa na LDB, e o inciso V da resolução, expresso como finalidade, não aparece assim na LDB não aparece como finalidade.

Em se tratando de princípios pedagógicos, a resolução faz menção à identidade, diversidade e autonomia, bem como à interdisciplinaridade e contextualização, aspectos realmente imprescindíveis em uma etapa da educação básica que busca firmar sua identidade e cujo público-alvo é consolidado na diversidade. E a interdisciplinaridade e a contextualização propiciam maior sentido aos conteúdos e vivências dos alunos do ensino médio.

A mesma resolução 3/1998, em seu artigo 10, apresenta as áreas de conhecimento da base nacional comum dos currículos do ensino médio, organizadas em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Educação física e arte, assim como filosofia e sociologia, aparecem nas DCNEM de forma tímida, apesar de o documento apresentar a estética, igualdade e identidade como princípios norteadores da organização curricular. Na descrição da base nacional comum do currículo do ensino médio essas disciplinas aparecem apenas como itens e não têm evidência ampla como as demais. E, para maior indignação, o artigo 12 da resolução afirma que: “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”, entretanto, os princípios e objetivos de cada área do conhecimento, retratados no artigo 10 do texto legal, não fazem menção à indissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho.

Ainda sobre as DCNEM, o parecer 15/1998 e a resolução 3/1998 foram substituídos pelo parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011, referente às novas DCNEM, e pela resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Tal substituição foi motivada pelas mudanças legislativas e do contexto socioeconômico do país, tendo como objetivo maior definir a identidade e os reais objetivos do ensino médio.

Isso se deve ao fato de o Brasil ter passado, entre 1998 e 2011, por um período de inconstâncias. Porém, à época do parecer 5/2011 e da resolução 2/2012, houve taxas ascendentes de crescimento econômico e um olhar direcionado a programas e medidas de redistribuição de renda, além de um ciclo de desenvolvimento que há muito não se via no país. Em consequência disso, a educação também recebeu investimentos tanto de ordem econômica quanto pedagógica. Nesse momento, os agentes políticos do Brasil estavam atentos à necessidade de investir em capacidade tecnológica e na formação de profissionais tanto de nível médio quanto superior, afinal o país se desenvolvia e a juventude carecia de

formação para exercer a cidadania e ingressar no mundo do trabalho. Assim, o parecer 5/2011 considera que:

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011a, p. 2).

Os jovens que fizeram a história do ensino médio entre 1998 e 2010 já não eram as mesmas “juventudes” que fizeram o ensino médio em 2011, afinal, a inquietação e o imediatismo das “juventudes” que buscavam a escola e o trabalho são marcantes nas escolas de ensino médio pelo Brasil afora. Mesmo porque a emenda constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, previu “a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica”, o que incluiu o ensino médio e passou a conduzir um maior número de alunos para o cerne das instituições dessa etapa de ensino.

Jovens da segunda década do século XX têm, assim, novas perspectivas e, diante disso, buscam novos aprendizados. Em consequência, a educação passa a se articular com a necessidade de implantação de políticas de formação continuada de professores, pois a sociedade, as “juventudes”, os valores e demandas modificaram ao longo da história do ensino médio, e, em especial, nesse espaço de tempo entre as primeiras DCNEM e a última, que ainda permanece em evidência nos currículos escolares brasileiros. A expressão “juventudes” se justifica pela ampliação de acesso ao ensino médio, abarcando um contingente diversificado de jovens alunos que fazem parte dessa etapa da educação básica. São jovens com diferentes características e oriundos de diferentes classes sociais. Ainda assim, os índices apontam que metade dos adolescentes de quinze a dezessete anos ainda não está matriculada no ensino médio. Esses dados fazem parte do parecer 5/2011, que traz os índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010:

constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. [...] No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%. (BRASIL, 2011a, p. 3).

No mesmo documento, os índices apontados pelo Inep em 2009 revelam que no ensino médio o número de estudantes é em torno de 8,3 milhões, tendo uma taxa de aprovação de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação variam entre 13,1% e de abandono, 14,3%. Os dados são motivos suficientes para repensar o ensino médio e conseqüentemente suas DCNEM, visto que as mudanças deveriam permear também a área do financiamento e da qualidade da educação básica, a formação docente e a educação profissional, a fim de atender todas as demandas das “juventudes” e da sociedade brasileira.

José Fernandes de Lima,⁹ em seu artigo “Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes” (2011, p. 66), assevera que “o ensino médio necessita ser redimensionado e ter definida sua identidade”, em função do avanço tecnológico e das novas formas de comunicação, informação e saberes que permeiam a sociedade. O autor destaca ainda que

a definição da identidade do ensino médio inicia-se pelo seu reconhecimento como etapa final da Educação Básica, tal como postulado na legislação [...] devendo preparar os estudantes para a continuidade de seus estudos, para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a vida.

Dessa forma, Lima afirma que a educação não poderia mais ser vista como estanque e fragmentada, tampouco aceita a ideia de que o ensino médio teria uma identidade dual, pois pensar a formação de “juventudes” apenas para ingresso no ensino superior ou no mundo do trabalho seria demasiado ingênuo ou mesmo simplista. A educação dessas “juventudes” requeria muito mais que isso, conforme está disposto nas novas DCNEM, previstas na resolução 2/2011.

Fazendo um paralelo entre as resoluções que definem as DCNEM, é evidente que a última DCNEM, de 2011, apresenta uma maior organização do ensino médio, o que está claro no artigo 5º, em seus parágrafos 1º ao 4º, que fazem referência à base curricular para o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Outra certeza em relação à legislação que define as novas DCNEM é que sua organização em títulos e capítulos propicia maior compreensão e nitidez da identidade, papel e finalidade do ensino médio. Isto posto, vale salientar que a resolução traz em seu bojo um referencial legal e conceitual aportado na LDB e define com maior clareza o postos objetivos para o ensino médio.

⁹ Doutor em Física, professor da Universidade Federal de Sergipe, Secretário de Estado da Educação do Estado de Sergipe (2007-2010) e membro do CNE, que presidiu entre 2012 e 2014.

O parecer 5/2011 está organizado com um texto introdutório, elencando os motivos para uma nova resolução que determine as novas DCNEM, bem como apresentando o debate acerca das DCNEM, junto com todo o aparato legal. Em seguida, o texto se direciona à educação como direito e se subdivide em duas concepções: educação como direito social e como qualidade social. Na sequência, o relator traz um histórico do ensino médio no Brasil, desde a reforma educacional do ministro Francisco Campos, em 1931, que regulamentou e organizou o ensino secundário, até a resolução 4/2010, que definiu as DCN para a educação básica, em especial para o ensino médio. Esse histórico perpassa as principais legislações que organizaram e constituíram o ensino médio até sua atual configuração e, por fim, aborda a necessidade de prever currículos flexíveis, a fim de oportunizar aos jovens a possibilidade de fazer escolhas dentro de um percurso formativo que atenda aos seus anseios e dê um real sentido ao ato de estudar.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político-pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011a, p. 12).

Encerra-se assim o histórico do ensino médio no parecer 5/2011, que subsidia a resolução 2/2012, vislumbrando um ensino médio capaz de abarcar as distintas realidades dos jovens que o compõem e direcionar o olhar para o trabalho pedagógico. Afinal, espera-se a viabilidade de discussões não apenas acerca da identidade do ensino médio, mas também dos componentes dessa identidade: o fortalecimento do projeto político-pedagógico (PPP) e as reais condições do trabalho pedagógico.

Na sequência do parecer 5/2011 há uma reflexão direcionada aos sujeitos/estudantes do ensino médio, com ênfase nas juventudes, nos estudantes do ensino médio noturno, da Educação de Jovens e Adultos (EJA),¹⁰ nos discentes indígenas, do campo e quilombolas, bem como nos estudantes da educação especial. Com isso já deparamos as distintas realidades do ensino médio, seja na forma de organização, seja na modalidade de ensino.

¹⁰Essa modalidade passou a fazer parte do ensino regular da educação básica, a partir do parecer CNE/CP nº 11, de 10 de maio de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O parecer 5/2011 apresenta ainda os pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social, fazendo referência às dimensões da formação humana voltada parao trabalho, a ciência, tecnologia e cultura, definindo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal.

Nota-se que o parecer 5/2011 tem um caráter mais crítico da situação do ensino médio no Brasil. Em um de seus tópicos o documento se refere aos desafios dessa etapa educativa, tratando de sua função, bem como de sua identidade,diversificação e profissionalização. Esse parecer abrange também a formação e condição docente, além da gestão democrática da avaliação dessa etapa da educação básica.

Em se tratando do PPP e da organização curricular, o parecer 5/2011 (BRASIL, 2011a, p. 36) afirma que o PPP é “elemento constitutivo para a operacionalização da Educação Básica, e, portanto, do Ensino Médio” e esclarece que o currículo “tem a ver com os esforços pedagógicos desdobrados na escola, visando a organizar e a tornar efetivo o processo educativo que conforma a última etapa da Educação Básica”. A organização curricular do ensino médio prevista “não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola”. Para isso, o documento aponta as seguintes diretrizes:

- I – a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
 - II – a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
 - III – o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do ensino médio e definidas no projeto coletivo da escola;
 - IV – o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.
- (BRASIL, 2011a, p. 42).

Pensando o currículo nessa perspectiva e com base nos referenciais de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, é possível, de acordo com o documento, “romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo” (BRASIL, 2011a, p. 43) e trazer sentido à educação desses jovens que compõem o ensino médio, de modo a globalizar e integrar os saberes que compõem o currículo dessa etapa da educação básica. Esta é a proposta do documento para a base nacional comum e para a parte diversificada: uma integralização com o devido embasamento legal e em consonância com a realidade de cada instituição de ensino.

Outro destaque no parecer 5/2011 é a forma de oferta e de organização do ensino médio para adolescentes, jovens ou adultos, “no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 2011a, p. 48). Todas as demais exigências normativas que regem essa etapa da educação básica estão explícitas no referido documento. Por fim, o parecer 5/2011 torna clara a implementação das DCN e o compromisso com o sucesso dos estudantes e evidencia a identidade da última etapa da educação básica, com foco na formação humana integral envolvendo as dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura.

Enquanto a resolução 3/1998 anunciou, em seu artigo 2º, os valores da organização curricular de cada escola – “fundamentos ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; e os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e tolerância recíproca” –, a resolução 2/2012 determina que cabe às unidades escolares:

Art. 13 [...] a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção de conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – O trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III – A pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos;

IV – Os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana;

V – A sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (BRASIL, 2012b).

O artigo supracitado vem ao encontro do parecer 5/2011, que o embasou e apresentou a educação como direito social e com qualidade social, tendo como princípios o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura nas dimensões da formação humana – o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal.

Contradições existem entre as resoluções aqui apresentadas, porém, o que se enxerga é um distanciamento da realidade na resolução 3/1998 quando comparada à resolução 2/2012, visto que a primeira estabelece uma polarização do ensino médio, desmembrando-o em duas vertentes: a formação para o trabalho e a preparação para ingresso no ensino superior. O contexto político e histórico de cada época muito contribui para essa definição de identidades, e é por isso que a resolução 2/2012 confere ao ensino médio uma identidade voltada para a formação humana integral, seja de caráter propedêutico ou formativo para o trabalho. O importante, nesse caso, é estabelecer sentido no processo educativo e vinculá-lo à ciência, à tecnologia, ao trabalho e à cultura.

A resolução 2/2012 define, portanto, as DCN para o ensino médio de maneira clara e organizada, dividida em títulos e capítulos que tratam do objeto, do referencial legal e conceitual, da organização curricular e das formas de oferta, além de abordar o PPP e os sistemas de ensino.

Para Macedo (apud Marchelli, 2010, p. 562), todavia, “a globalização associada ao discurso neoliberal tem nos colocado diante da ideologia da eficiência e da qualidade técnica como se não houvesse outras formas de ver o mundo”. E foi assim, sem outra forma de ver o mundo e de enxergar a educação brasileira, que por ordem política e econômica o Brasil se rendeu à “era da qualidade”. Isso porque a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) financia, desde 2000, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), que tem como objetivo primordial fazer comparações entre os países signatários¹¹ sobre a realidade dos sistemas de ensino, em especial dos alunos na faixa etária de quinzeanos, ou seja, os ingressantes no ensino médio.

Para melhor compreensão do *ranking* e do desempenho do Brasil no Pisa desde a sua implantação, no ano de 2000, até o último resultado, em 2015, apresentamos as Imagens 1 a 4, que apontam o Brasil em uma situação crítica e cada vez mais conflituosa no quesito “classificação” perante outros países da América Latina e do mundo.

IMAGEM1 – Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível de proficiência nas três áreas avaliadas pelo Pisa (2016)

¹¹O Pisa foi realizado pela primeira vez no ano 2000 e contava com 32 países signatários, entre eles o Brasil.

Pisa - nível básico

Porcentagem de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas



FONTE: OCDE/Pisa 2015



Infográfico elaborado em: 05/12/2016

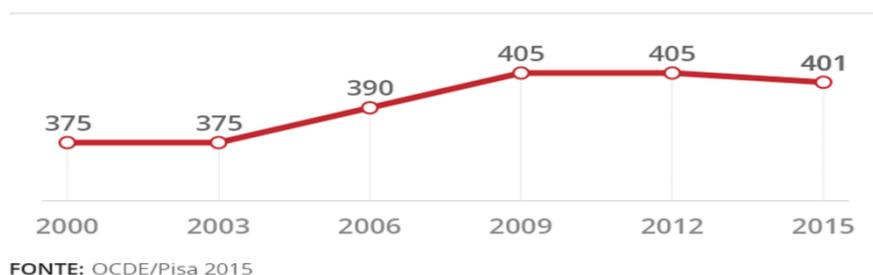
Fonte: OCDE/Pisa 2015

A Imagem 1 apresenta a matemática como disciplina com os índices mais elevados no tocante ao nível de baixa proficiência; seguida, com uma diferença de 13,65%, pela disciplina de ciências; e esta tem uma diferença de 5,61% em relação à leitura. Entre matemática e leitura a diferença é de 19,26%.

IMAGEM 2– Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de quinze anos na prova da OCDE (Ciências) – 2000 a 2015

O Brasil no Pisa: ciências

Veja a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE



FONTE: OCDE/Pisa 2015



Infográfico elaborado em: 05/12/2016

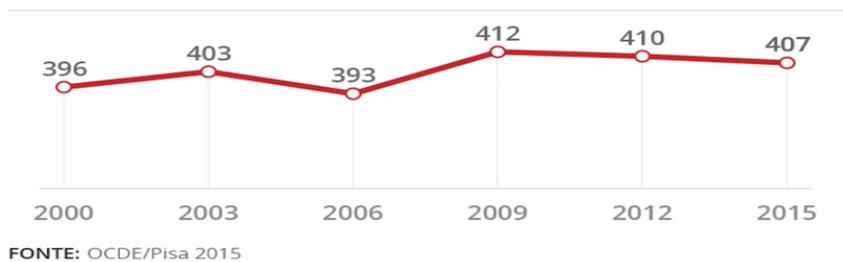
Fonte: OCDE/Pisa 2015

Em análise sistêmica de cada disciplina avaliada no Pisa, percebe-se, na disciplina de ciências, no primeiro período avaliado, uma estagnação do índice de 375 pontos e, logo em seguida, um acréscimo de 15 pontos quando se relaciona ao período de 2003 a 2006. Esse avanço de 15 pontos foi mantido no período de 2006 a 2009, que permaneceu até o ano de 2012. Apesar do acréscimo e até mesmo dos períodos de estagnação, entre 2012 e 2015 houve um decréscimo de 4 pontos no índice da prova da OCDE.

IMAGEM 3– Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de quinzeanos na prova da OCDE (Leitura) – 2000 a 2015

O Brasil no Pisa: leitura

Veja a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE



FONTE: OCDE/Pisa 2015



Infográfico elaborado em: 05/12/2016

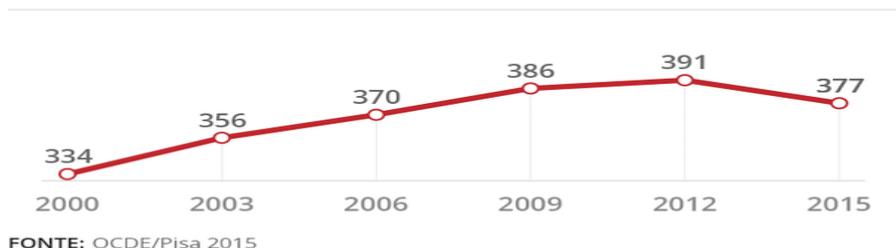
Fonte: OCDE/Pisa 2015

Em leitura, o resultado da análise é inconstante: ora os índices se elevam, ora decaem; nos últimos períodos avaliados o decréscimo é visível. Percebe-se uma variação positiva de 7 pontos no período de 2000 a 2003, uma queda de 10 pontos entre 2003 e 2006 e, em seguida, uma elevação significativa de 19 pontos no primeiro período, de 2006 a 2009. Após esse resultado, o Brasil se viu em decadência de 2009 a 2012, com 2 pontos, e de 2012 a 2015 com 3 pontos a menos.

IMAGEM 4 – Evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de quinzeanos na prova da OCDE (Matemática) – 2000 a 2015

O Brasil no Pisa: matemática

Veja a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na prova da OCDE



FONTE: OCDE/Pisa 2015



Infográfico elaborado em: 05/12/2016

Fonte: OCDE/Pisa 2015

Em matemática a análise é ainda mais questionadora, pois a disciplina apresenta os piores índices, mas também a maior elevação entre 2000 e 2012, com queda apenas no último período avaliado, sendo um índice de catorze pontos negativos. Vale ressaltar que de 2000 a

2003 o salto foi de doze pontos; de 2003 a 2006, catorze pontos a mais; entre 2006 e 2009, dezesseis pontos a mais; e cinco pontos em 2009 e 2012.

TABELA 2 – Resultados do Brasil no Pisa de 2000 a 2015

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática	...*	356	370	386	389	377
Ciências	...	...	390	405	402	401
Classificação	...	...	...	...	58° entre 64 países	60° entre 76 países

Fonte: OCDE/Pisa

* Não há dados ou são desconhecidos.

É pertinente analisar esses resultados do Brasil no Pisa de 2000 a 2015 (Tabela 2), lembrando que, de acordo com a página do Inep:

O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

O Pisa teve sua primeira edição no ano de 2000 e desde então se tornou referência em avaliação de larga escala no contexto mundial. A cada edição o número de países participantes tem aumentado, e em 2015 participaram do Pisa 35 países membros da OCDE e 35 países parceiros. A Tabela 3 traz os resultados que o Brasil alcançou no Pisa em leitura, matemática e ciências entre os anos de 2000 a 2015. Além disso, apresenta o número de alunos participantes e a classificação do Brasil em relação aos demais países.

Os dados são motivo de preocupação quanto à qualidade do ensino médio no país, mesmo porque a obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa passou a vigorar a partir da lei 12.796/2013. Assim, o olhar se dirige com mais afinco para os jovens, que afinal já estavam nas escolas. Mas como mantê-los ali?

A realidade apontada por Gilvan Costa (2013, p.191) é preocupante. Segundo o autor, “as taxas de reprovação e abandono das escolas estaduais [responsáveis pelo ensino médio no Brasil] em 2010 somadas atingiram 25,1% e apontam que a cada quatro alunos matriculados um é retido”, como podemos observar na Imagem 5:

IMAGEM 5 – Taxas de rendimento no ensino médio por dependência administrativa, Brasil, 1999/2010

Ano	Brasil		Estadual		Privada	
	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono
1999	7,2	16,4	7,6%	18,7%	5,5%	4,4%
2001	8,0	15,0	8,5%	17,0%	5,1%	2,9%
2003	10,1	14,7	10,9%	16,8%	5,3%	1,9%
2005	11,5	15,3	12,3%	17,2%	5,8%	1,5%
2007	12,7	13,2	13,6%	14,8%	5,6%	0,6%
2009	12,6	11,5	13,5%	13,0%	6,2%	0,5%
2010	12,5	10,3	13,4%	11,7%	5,9%	0,5%

Fonte: MEC/Inep.

Fonte: COSTA(2013, p. 192)

Podemos observar no período em que vigoraram as primeiras DCNEM (1999-2010), um aumento de 5,8% em reprovação na rede estadual, enquanto o abandono diminuiu 7%.

Ainda segundo Costa (2013, p. 191), “as referidas taxas de rendimento se articulam a elevadas taxas de distorção idade-série. Mais uma vez as escolas públicas apresentam as maiores taxas”. É o que se constata na Imagem 6:

IMAGEM6 – Taxas de distorção idade-série no ensino médio por dependência administrativa, Brasil, 2006-2010

Taxas	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2006	44,9	23,0	49,5	59,8	11,0
2007	42,5	23,4	46,6	54,7	8,9
2008	33,7	24,2	37,2	39,5	7,9
2009	34,4	23,0	38,1	40,4	7,8
2010	34,5	23,2	38,3	40,0	7,8

Fonte: MEC/Inep.

Fonte: Costa(2013, p.192)

Observamos que, apesar do decréscimo na taxa de distorção entre idade e série no período de 2006 a 2010, a taxa de abandono e reprovação é maior nas redes públicas, o que significa terem os sujeitos/alunos idade superior à prevista em lei para essa etapa da educação básica, a saber, mais de dezessete anos. Os índices aqui apresentados não levam em conta a modalidade EJA, a qual, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.62), desde o início do século XXI vive um processo de juvenilização “em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina”. Isso decorre, segundo Roseli Carvalho (2009), “das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras”.

Por isso insistimos no questionamento: como manter jovens nas escolas públicas de ensino médio?

2.3 Identidade, papel e finalidade do ensino médio brasileiro diante do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) teve, na história da educação brasileira, seus primeiros sinais já nas décadas de 1920 e 1930, com o Manifesto dos Pioneiros e a CF de 1934, porém com uma definição ainda tímida de um plano para a educação no país. O primeiro PNE teve aparato legal na LDB de 1961, sendo elaborado pelo CNE constituído naquela época. O país já sofria um desmonte legislativo em função do qual a sociedade civil, sobretudo a comunidade educativa, não conseguia demarcar seu espaço tampouco obter conquistas.

Diante desse contexto, que consubstancia a construção e implementação dos PNE no país, Cury (2011, p. 804) afirma que “essa elaboração, em boa parte fruto do empenho de Anísio Teixeira se deu em 1962, com verbas vinculadas a planos específicos com metas a serem atingidas. Acabou se tornando um plano de aplicação dos recursos federais para a educação”. Entretanto, o autor esclarece que “os sucessivos planos não deram melhor sorte à educação, até porque a Constituição de 1967 alongou a obrigatoriedade de anos de ensino e, ao mesmo tempo, extinguiu a vinculação financeira na Constituição para a educação escolar”.

Iremos nos debruçar aqui sobre o recorte temporal da pesquisa, a fim de entender a construção, os avanços e retrocessos dos PNE de 2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024 e contemplar como o ensino médio é apresentado nesses documentos.

Em 9 de janeiro de 2001 foi sancionado o segundo PNE, por meio da lei nº 10.172, com fundamentação legal no artigo 214 da CF/1988 e no artigo 87,¹² parágrafo 1º da LDB/1996. A CF/1988 assevera que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação” e nesse mesmo artigo prescreve a integração de ações do poder público, erigindo os municípios como entes federativos e conjugando esforços para garantir a educação no país. O plano ficou adormecido até a lei maior da educação definir que, instituída a Década da Educação (2005-2014),¹³ “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos [1990]” (BRASIL, 1996). Com esse postulado da LDB/1996, nascem dois projetos de construção do PNE, um advindo da sociedade civil e outro do MEC, por meio do Inep. Apesar de serem dois embrionários do PNE, eram muito diferentes. O relator¹⁴ na época conseguiu abstrair no esboço da sociedade civil o aspecto pedagógico, com um diagnóstico da realidade educacional, e os aspectos técnicos, com diretrizes, objetivos e metas advindos do esboço do governo federal. Esse PNE, com 295 metas, foi vetado no tocante aos investimentos, fracassando. Assim, a sociedade civil, com representações da área educacional, contribuiu com os municípios, os estados e a União para a elaboração do PNE, afinal a legislação já

¹²O artigo 87 está posto na LDB como Disposições Transitórias, o que desobriga sua continuidade e tira a obrigatoriedade de construir e implementar um novo PNE.

¹³ A Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) tinha como objetivo integrar os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem.

¹⁴ Nelson Marchezan, na época deputado pelo PSDB-RS. Por isso o documento ficou conhecido também como Relatório Marchezan.

previa essa interligação de poderes com a finalidade de construir um PNE que tivesse conotação pedagógica, metas, objetivos e diretrizes, mas que também previsse investimento.

O PNE 2001-2010, regulamentado pela lei 10.172/2001, é um documento construído por várias mãos com o objetivo de direcionar a educação no Brasil. Segundo Valente e Romano (2002, p. 97), “essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal”. Mais adiante os autores afirmam que “ela surgiu da pressão social produzida pelo ‘Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública’”.¹⁵

Outro fundamento legal posto na LDB 9.394/1996 está nos artigos 9º, 10º e 11º, com a seguinte redação:

Art. 9º – A União incumbir-se-á de:

I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Art. 10º – Os Estados incumbir-se-ão de:

[...] III – Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios.

Art. 11º – Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. (BRASIL, 1996).

O PNE 2001-2010 foi composto por seis grandes eixos: 1) introdução; 2) níveis de ensino; 3) modalidades de ensino; 4) magistério da educação básica; 5) financiamento e gestão; 6) acompanhamento e avaliação do plano. Além disso, exprime seus doze setores, a saber: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação superior; financiamento e gestão da educação superior; educação de jovens e adultos; educação à distância e tecnologias educacionais; educação tecnológica e formação profissional; educação especial; educação indígena; formação dos professores e valorização do magistério; e financiamento e gestão. Este trabalho se propõe a lançar um olhar atento e crítico ao item 3, referente ao diagnóstico, às diretrizes, aos objetivos e metas do ensino médio.

O diagnóstico apresentado no PNE 2001-2010 afirma o que já foi posto na Tabela 1, onde o número de matrículas é crescente, apesar de ter decaído nos últimos cinco anos e ainda não ser o esperado; também existe discrepância quanto ao número de alunos que ficam à margem do caminho, seja por reprovação ou abandono dos estudos (conforme as Imagens 5 e 6).

¹⁵ O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado.

Esse documento apresenta um diagnóstico do número de matrículas, abandono, distorção idade-série, entre outros. Porém, chamam atenção as vinte metas estabelecidas, as quais abarcam desde a estrutura física, perpassando o currículo, o aproveitamento, a formação dos docentes, a universalização, a autonomia do projeto pedagógico, até chegar ao que concerne à educação ambiental e cidadania.

Certamente o PNE 2001-2010 partiu da educação e da sociedade da época para definir a educação e sociedade que os educadores e a população almejavam naquele momento. Porém, os objetivos previstos no documento, que contemplava elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino e acesso e permanência com sucesso, expiraram em janeiro de 2011. De acordo com Cury (2011, p. 805), sabe-se que a lei 10.172/2001 definiu níveis, etapas e modalidades da educação brasileira em suas 295 diretrizes e metas, porém um dos motivos do fracasso desse PNE se encontra nos vetos dessa mesma lei quanto ao financiamento. O autor continua ressaltando que, “com isso, resultou um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os estados e municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação”. Certamente esse foi um dos empecilhos para a expansão e viabilidade do PNE 2001-2010, pois a ausência da base econômico-financeira tolheu as propostas estampadas no documento e vislumbradas para a educação brasileira.

Saviani (2014, p. 79) também traz contribuições para explicar a inviabilidade do PNE 2001-2010, afirmando que “as divergências vão manifestar-se mais especificamente no que se refere aos objetivos e metas, em especial aquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento”. Continuando sua análise acerca desse PNE, o autor explica que “boa parte das metas também é incontroversa por obviedade ou por ambiguidade” e que a multiplicidade de objetivos gerou uma profunda dispersão do que seria principal e do que seria secundário no documento.

É justamente nesse entrave entre a inocuidade do PNE 2001-2010 e a falta de investimentos financeiros que o presidente da República naquele período, Fernando Henrique Cardoso, apresentou nove vetos¹⁶ ao documento. Para Valente e Romano (2002, p. 37), “FHC veta o que faria do PNE um plano”. Sem recursos financeiros, o governo impede que o PNE seja executado, e o direcionamento vislumbrado para a educação brasileira é colocado à

¹⁶ Dos nove vetos impostos pelo governo FHC, um era referente à ampliação do programa de renda mínima da educação infantil, quatro referentes ao ensino superior, um alusivo à ampliação do financiamento público para pesquisas científica e tecnológica, dois relacionados diretamente ao financiamento público da educação, e o último era pertinente ao pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino público superior.

prova, aparecendo como tema central da I Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010.

Apesar de o artigo 87 da LDB expressar uma inquietude em relação à continuidade e obrigatoriedade do PNE, a lei 10.172/2001, que sustentou o PNE 2001-2010, trouxe como uma de suas metas – a de número 41, que propunha definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na educação básica a partir da Conae – o envolvimento da comunidade educacional. Nessa Conae, que aconteceu em Brasília entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010, muito se discutiu sobre um novo PNE, até pelo fato de a história da educação brasileira estar enraizada em lutas a favor de melhorias, de valorização, e pela necessidade de dar novos rumos à educação no país, principalmente no tocante à qualidade e ao acesso. Outro fato que contribuiu bastante para a construção do novo PNE 2011-2020, foi a promulgação da EC 59/2009,¹⁷ que atribuiu nova redação ao artigo 214 da CF/1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos padrões públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: VI estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009a).

Percebe-se que essa EC foi aprovada anteriormente à Conae 2010, fato que amparou todas as discussões acerca da implantação de um novo PNE. Isso se deu também em razão de o PNE 2001-2010 estar esgotando seu tempo de permanência, quando a conjuntura política do país demonstrava outras prioridades, sobretudo em relação à educação. Foi então que, em 3 de novembro de 2010, o então ministro da educação, Fernando Haddad, enviou à Presidência da República o PL8.035/2010 do PNE 2011-2020 e, junto com ele, uma exposição de motivos que, de acordo com Jamil Cury (2011, p. 808), foi

bastante incisiva quanto aos termos, usando reiteradas expressões como educação e redução das desigualdades, educação e inclusão, educação e planejamento sistemático, impondo a corresponsabilidade dos entes

¹⁷A emenda acrescenta o § 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do artigo 211 e ao § 3º do artigo 212 e ao caput do artigo 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

federados por sua implementação. Há o reconhecimento do PNE que se encerra de que, por vir “desacompanhado dos instrumentos executivos para a consecução das metas” não pôde atingi-las. Fala da “indesejável oposição entre Educação Básica e superior, do descaso com as duas outras etapas (ensino [sic!] infantil e médio).

Esse PL estabeleceu, então, o PNE para o decênio 2011-2020. Fica evidente que este não passou de um projeto de lei, não se materializando em plano. O documento constava de doze artigos, e o 2º definia as diretrizes do novo PNE:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais;
- IV – Melhoria da qualidade do ensino;
- V – Formação para o trabalho;
- VI – Promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII – Promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – Valorização dos profissionais da educação;
- X – Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2010).

Não obstante se furtar do teor de ambos os PNE, cabe aqui uma reflexão acerca das legislações que precedem esses dois documentos. Enquanto a lei 10.172/2001 aprovava o PNE 2001-2010, trazendo sete artigos com ênfase na articulação dos Poderes, na implantação e avaliação do documento, na instituição do Sistema Nacional de Avaliação e na realização dos objetivos impostos nesse PNE, o PL 8.035/2010, que estabeleceu o PNE para o decênio 2011-2020, apresenta com maior clareza os objetivos, em seus doze artigos bem elaborados e capazes de bem definir o que seria o novo PNE. Consideramos essa diferença não apenas pelo incremento de cinco artigos no PL 8.035/2010 em relação à lei 10.172/2001, mas sobretudo pelo teor explicativo, com maior clareza nas definições, diretrizes e metas. Nesse PL são apresentadas as diretrizes do referido PNE, a avaliação do Ideb, bem como a obrigatoriedade do cumprimento de todas as metas previstas no documento. Em síntese, o PL é bastante esclarecedor e não deixa nenhuma estranheza no que se refere aos objetivos e metas do PNE 2011-2020. Diferentemente do PNE anterior, o de 2011-2020 define vinte metas que são desdobradas em estratégias, visando:

Meta 1 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos;

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a catorze anos;

Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final da década, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nessa faixa etária;

Meta 4 – Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino;

Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade;

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica;

Meta 7 – Atingir, ao final da década, médias nacionais definidas para o Ideb;

Meta 8 – Formalizar, mediante pactuação voluntária, ou executar os planos de ações articuladas (PAR), cumprindo as metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e aplicando estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

Meta 9 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos para no mínimo doze anos de estudo, no caso das populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;

Meta 10 – Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até o final da década, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 11 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio;

Meta 12 – Triplicar a matrícula em cursos técnicos de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, bem como elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade da oferta;

Meta 13 – Elevar a qualidade da educação superior de forma consciente e duradoura pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para no mínimo 75% do corpo docente em efetivo exercício, sendo 35% doutores;

Meta 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores;

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 16 – Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantindo a todos formação continuada em sua área de atuação;

Meta 17 – Atualizar progressivamente o piso salarial para profissionais do magistério público da educação básica, de forma que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade seja equiparado ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

Meta 18 – Implantar, no prazo de dois anos, planos de carreira para profissionais da educação em todos os sistemas de ensino;

Meta 19 – Garantir, mediante lei específica, a nomeação comissionada de diretores e escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar;

Meta 20 – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Embora o PNE 2001-2010 fizesse menção ao ensino médio, essa se restringia ao item 3 e, apesar de também apresentar vinte metas, essas não traziam as estratégias. O PNE 2011-2020, por sua vez, institucionalizou a Meta 3 com doze estratégias voltadas a universalizar o ensino médio. A Meta 4 do documento mais recente também fazia referência à

universalização do atendimento escolar aos estudantes entre quatro e dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. A Meta 7 designou o Ideb do ensino médio e, para isso, apresentou 25 estratégias. A Meta 8 também dizia respeito ao ensino médio ao propor, por meio de oito estratégias, elevar a escolaridade da população em geral, alcançando o mínimo de doze anos de estudo, sem deixar nenhuma pessoa à margem da educação formal. Na Meta 9 encontramos correspondência com a etapa da educação básica aqui estudada, pois se refere à taxa de alfabetização das pessoas com quinze anos ou mais – faixa etária pertencente ao ensino médio – e para isso apresenta cinco estratégias. A EJA para o ensino médio também é referenciada no PNE 2011-2020, na Meta 10, acompanhada de oito estratégias. A Meta 11, tratando de triplicar as matrículas em cursos técnicos com qualidade de oferta e definindo dez estratégias para isso, também remete ao ensino médio. É evidente nesse PNE a responsabilidade de universalização da educação no país, sobretudo do ensino médio; por isso a Meta 12, com suas dezesseis estratégias, busca elevar a taxa de matrículas no ensino superior, tendo em vista que esse nível de educação é precedido pelo ensino médio. Realmente o momento de implantação do PNE 2011-2020 em relação à educação brasileira e toda a conjuntura política, econômica e social da época, propiciaram um olhar veemente para a última etapa da educação básica.

Outro fator que distingue os dois PNE é que o segundo não apresenta histórico da educação brasileira ao longo do tempo, nem discorre sobre um diagnóstico de cada nível e modalidade de ensino, como foi feito no PNE anterior. Essa ausência torna o documento um tanto vazio e frágil. Sem histórico e diagnóstico, as metas e suas referidas estratégias perdem significado e passam a ser até mesmo arbitrárias, pois não é possível enxergar com precisão seus reais motivos. Isso seria diferente se os motivos estivessem expressos em um diagnóstico.

Ainda sobre o PL 8.035/2010, que estabelece o PNE 2011-2020, foram apresentadas 2.915 emendas, a maioria advinha da sociedade civil com representação na área educacional. Em virtude disso, o projeto retornou à Câmara. Saviani (2014, p. 92) afirma que “somente depois, será submetido à sanção da presidenta da República. Assim, embora apareça nos documentos a referência PNE 2011-2020, a chance mais otimista é que tenhamos um PNE 2014-2023”. O PL 8.035/2010 voltou para o Senado, onde sofreu alterações pontuais no que se refere ao financiamento, e só então foi aprovado na Câmara dos Deputados. Saviani(2014, p. 97) reforça que

essas mudanças não têm a ver, propriamente, com a vigência do Plano Nacional de Educação. Na verdade, o referido PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares.

Nessa perspectiva, o Documento Referência da Conae de 2014, segundo Katia Lima (2015, p.39), “constituiu-se em uma matriz para a elaboração do PNE. O Documento subsidiou as discussões da II CONAE, que estava agendada inicialmente para fevereiro, mas que se realizou em novembro de 2014”. Isso se dá no seguinte contexto:

Os dados mais recentes do INEP (2011) apontam que os valores alocados para a Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) têm sido ínfimos. Para toda a área da Educação, incluindo Educação Infantil, Básica, Ensinos Fundamental, Médio e Superior, o Brasil aplicou 4,6% do PIB em 2003 e 6,1% do PIB em 2011. Destes valores, apenas 0,9 do PIB foi alocado para a Educação Superior em 2003 e 1,0% em 2011 (LIMA, 2015, p.38).

São, portanto, essas condições que embasam o novo PNL– lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Essa lei expressa, em seus catorze artigos, a estrutura, as metas e estratégias do novo PNE 2014-2024. As 295 metas do documento anterior foram substituídas por apenas vinte, porém essa condensação dissimula as entrelinhas do documento. Isto é, justaposto às vinte metas se encontram inúmeros desdobramentos de estratégias; a Meta 3, por exemplo, destina-se a “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014f). A referida meta se desdobra em catorze estratégias, todas elas visando o caráter pedagógico por meio da articulação com outras instâncias e o desenvolvimento dessa etapa da educação básica.

Entretanto, vê-se que um ano após a implementação desse novo Plano, os índices relacionados ao ensino médio ainda clamam por atenção e preocupam muitos educadores no país. A análise das metas e estratégias do PNE 2014-2014 feita por Lima (2015, p.39) “evidencia um movimento de continuidades e aprofundamentos dos eixos fundantes da política de Educação vigente no período 2003-2013. Este movimento se dá, entre outros, em relação à expansão da oferta educacional pelas parcerias público-privadas na Educação”.

Em análise sobre as articulações e tensões entre os três PNE, Vera Peroni e Maria Luiza Flores(2014, p. 187)concluem que:

dada a correlação de forças vigente, temos uma evidente tensão entre os princípios de compromisso do Estado com a oferta educacional pública de qualidade como garantia de direitos sociais fundamentais nas diferentes etapas, níveis e modalidades educacionais e, por outro lado, práticas de implementação de estratégias de privatização da definição e da execução da política pública na área educacional.

As autoras defendem, então, a continuidade das ações de incidência política da sociedade em novos embates durante o processo de implementação do PNE 2014-2024 e durante a elaboração dos planos de educação próprios aos demais entes federados.

Consideramos, mediante esta apresentação dos PNE, que tanto no Plano de 2001-2010 quanto nos de 2011-2020 e 2014-2024, a educação brasileira se vê diante de uma burocratização mais centrada. Acima de tudo, entendemos que a via política tem predominado na constância ou inconstância dos governantes no que concerne à legislação educacional. Com isso, não se considera a identidade do público da educação básica, e o papel do ensino médio continua esperando por consolidação.

2.4 O ensino médio diante das discussões e apontamentos do projeto de lei 6.840/2013 e seus desdobramentos

Analisamos até aqui o modo como o ensino médio vem sendo discutido, com maior ou menor ênfase, pela legislação educacional brasileira. Seja na lei maior sobre o tema – a LDB 9.394/1996, que ampara e substancia todos os direcionamentos –, seja nas DCN, DCNEM e nos PNE voltados ao ensino médio, essa etapa da educação básica demonstra fragilidades e aponta, por meio de índices, que sua estrutura e seus objetivos estão fadados a uma nova realidade de alunos. Outra questão aparente é o fato de que as finalidades do ensino médio, bem como seu público-alvo, não estão bem delineados. Isso desfavorece a construção sólida de sua identidade e dificulta a evidência de seu papel no contexto histórico, sobretudo diante da juventude que abarca.

Perante esses fatos e tantos outros que nos fazem refletir sobre a identidade do ensino médio, colocamo-nos a analisar o PL 6.840/2013 e, com ele, as ações da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi) e, de outro lado, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio. São dois olhares distintos sobre o referido PL e, para compreendê-los, é imprescindível que façamos uma análise da legislação

em evidência e, em seguida, apresentemos o ponto de vista da Comissão e do Movimento diante do ensino médio brasileiro.

Em 18 de dezembro de 2013o PL foi enviado à Câmara dos Deputados, lá permanecendo até 16 de dezembro de 2014, quando seu substitutivo adotado pela Comissão Especial foi decretado pelo Congresso Nacional. Ocorreram muitas conferências e seminários pelo Brasil afora, e esse foi formulado e proposto pela Ceensi visando alterar a LDB 9.394/1996.

Por questão de ordem cronológica, a descrição e análise desse PL é precedida pela apresentação da Ceensi, que foi criada em 15 de março de 2012, constituída e instalada em 23 de maio do mesmo ano. A Comissão foi composta por deputados de distintos partidos e teve como presidente o deputado Reginaldo Lopes(PT-MG) e como relator, o deputado Wilson Filho(PMDB-PB). A Ceensi buscou a participação da sociedade civil, de órgãos sindicais, além da iniciativa privada e de distintos conselhos que discutem a juventude e a educação no Brasil, com a finalidade de refletir sobre a situação do ensino médio e apontar possibilidades de mudanças, por considerar que:

o atual modelo de Ensino Médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino. (BRASIL, 2013a).

Foi diante dessa concepção de realidade do ensino médio que a Comissão se instituiu, e assim procederam as discussões e análises acerca da reformulação desta etapa da educação básica. A Ceensi perdurou por mais de dezessete meses, e durante esse tempo promoveu pelo país audiências públicas e seminários. Os aspectos norteadores desses encontros foram os resultados indesejáveis e insuficientes do ensino médio, acrescidos da irrelevância dos jovens diante dos estudos. Em síntese, constatou-se que a falta de identidade própria condiciona a indefinição de papéis e de finalidades nessa etapa da educação básica. A justificativa da Comissão no documento é que foram muitos os temas abordados e debatidos, porém aqueles que foram recorrentes necessitam de reformulação da lei maior da educação brasileira.

Sendo assim, a justificativa que amparou o referido PL estava pautada na necessidade de: readequação curricular; ampliação da carga horária para uma educação em tempo integral;parcerias entre entes federados e setor produtivo com a educação profissional;restrição de matrículas no ensino médio noturno a jovens menores de dezoito

anos; e inserção do Enem e de outros instrumentos avaliativos nas opções formativas do ensino médio.

Em oposição às justificativas do Ceensi em relação ao PL 6.840/2013, ergueu-se no início de 2014 o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por dez entidades da área educacional, com vistas a desenvolver ações junto ao Congresso Nacional e ao MEC para inviabilizar a aprovação desse PL, assim se manifestando

a favor de uma concepção de Ensino Médio como Educação Básica, como educação de “base”, como etapa que assegura o direito à formação comum a todos e todas brasileiros e brasileiras. Coloca-se, portanto, contrário às proposições do PL 6.840/2013, pois entende que suas formulações caracterizam um Ensino Médio de migalhas. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Contestou-se assim cada apontamento apresentado pela Ceensi. E a respeito da readequação curricular, destaca-se:

o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de disciplinas, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos (BRASIL, 2013a, p. 7).

Sendo assim, as entidades do referido movimento propõem que:

os currículos do Ensino Médio sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares. (BRASIL, 2013a, p. 8).

Diante dessa proposta, o movimento afirma, por meio de um informe na página do Observatório do Ensino Médio, que “o PL n. 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico”. E continua defendendo a ideia de que tal proposta contraria a CF/1988 e a LDB 9.394/1996, que prezam pela formação comum e pelo desenvolvimento pleno dos educandos.

Não só a organização curricular em quatro áreas do conhecimento, mas também a proposta de permitir que os alunos no terceiro ano escolham uma dessas áreas e a obrigatoriedade de incluir temas transversais no currículo (conforme previsto no artigo 1º do PL, que altera o artigo 36 da LDB) se prestaram a grandes debates dentro do movimento.

Nessa perspectiva a página eletrônica do Observatório do Ensino Médio salienta que a proposta do PL

de organização curricular com base em temas transversais às disciplinas retoma o formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo. [...] Portanto, o currículo é visto como elemento organizador das experiências significativas que deve a escola propiciar. As atuais Diretrizes preconizam que haja uma estreita relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz. Desse modo, não cabe falar em ‘temas transversais’, posto que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Esse movimento continua sua crítica sobre o PL 6.840/2013 afirmando que a possibilidade de os alunos escolherem uma área de formação no último ano do ensino médio contraria o artigo 35 da LDB, que propõe “a formação ampla e global do aluno” e não apenas a formação em uma área do conhecimento. O movimento afirma ainda que essa proposta “desconsidera a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mais próxima da concepção proposta nas DCNEM e já em prática nas redes estaduais e federal”(MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

Muitas foram as críticas e oposições à proposta desse PL, pois o documento desconsidera as particularidades “dos ensinos médios” existentes em todo o país e, sobretudo, tolhe dos menos favorecidos econômica e socialmente a possibilidade de estudar. Afinal, o documento propõe um ensino médio em tempo integral de sete horas e, por outro lado, proíbe o acesso ao ensino noturno para alunos menores de dezoito anos. Em relação ao artigo 2º do PL, que acrescenta o artigo 35-B à LDB, o ensino médio noturno terá duração de 4.200 horas com jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino médio diurno e podendo integralizar até mil horas a critério do sistema de ensino. Sem dúvida, este foi um dos maiores motivos para a contestação do PL 6.840/2013, pois a realidade de grande parte da juventude brasileira que compõe o ensino médio – de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2011, apresentados na página do Observatório do Ensino Médio –, mais de dois milhões de jovens de quinze a dezessete anos, estudam e trabalham ou só trabalham. E ainda, a proibição em relação ao ensino noturno “constitui-se cerceamento de direitos, além de configurar-se em uma

superposição entre o Ensino Médio na modalidade EJA e o Ensino Médio ‘regular’”. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

A indignação é tamanha quando analisamos a falta de capacidade de entenderas particularidades dessas juventudes, afinal os jovens que farão parte do ensino médio noturno precisarão ser compreendidos em suas especificidades, sejam elas etárias ou socioculturais, incluindo os motivos pelos quais esses jovens procuram continuar na escola. O PL 6.840/2013 carrega em seu bojo, portanto, um descompromisso com aqueles que mais necessitam de oportunidades e limita a qualidade da educação brasileira quando define que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento, como expresso no artigo 3º do documento que altera o artigo 62 da LDB.

Muito nos surpreende e inquieta o fato de o referido PL não trata com a devida relevância a formação docente. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 256), referenciando Krawczyk (2009), alertam para “a necessidade de docentes com formação adequada ao desenvolvimento do trabalho com jovens, de novas tecnologias educacionais no contexto escolar e de rever as relações professor/aluno e jovem/adulto no contexto escolar”. Após análise da trajetória legislativa que ampara e norteia o ensino médio desde a LDB 9.394/1996, perpassando por todas as suas alterações, supressões e acréscimos, os autores consideram possível delinear a trajetória histórica do ensino médio e definir sua identidade, papel e sentido no contexto da educação brasileira.

Segundo Saviani (2016, p.383), a forma original da LDB/1996 foi alterada por 39 leis: “uma em 1997, duas em 2001, três em 2003, uma em 2004, duas em 2005, quatro em 2006, duas em 2007, seis em 2008, cinco em 2009, uma em 2010, duas em 2011, duas em 2012, uma em 2013, três em 2014 e quatro em 2015.”Dentre essas, treze¹⁸ se relacionam

¹⁸Lei 10.328/2001, que introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do parágrafo 3º do artigo 26, que faz referência à Educação Física na Educação básica. Lei 10.287/2001, que incluiu o inciso VIII no artigo 12 da LDB, referente à notificação ao Conselho Tutelar, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público da relação dos estudantes que apresentam quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. Lei 10.709/2003, que acrescentou o inciso VII ao artigo 10 e inciso VI ao artigo 11, referentes ao transporte escolar. Lei 10.793/2003, que alterou a redação do artigo 26, § 3º, e do artigo 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio. Lei 11.645/2008, que alterou o artigo 26-A, incluindo no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Lei 11.684/2008, que incluiu o inciso IV ao artigo 36, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todas as séries do Ensino médio, e revogou o inciso III que se referia ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” Lei 11.769/2008, que incluiu o parágrafo 6º no artigo 26, sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação básica, mas não exclusivo do ensino de Arte, previsto no parágrafo 2º do mesmo artigo. Lei 11.741/2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Lei 12.061/2009, que alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso

direta ou indiretamente com o ensino médio, porém nenhuma delas promoveu ou sequer mencionou mudanças substantivas no que se refere à obscura identidade dessa etapa da educação básica. Apesar de tantas alterações, nenhuma faz referência ao que é tão necessário para o ensino médio: a determinação de uma identidade.

Com essa exposição do ensino médio a partir da LDB, perpassando as legislações ora referenciadas, corroboramos a ideia de que o debate sobre o tema no Brasil ainda é precário e o baixo índice, cada vez mais preocupante, faz parte da realidade.

O ensino médio brasileiro, desde sua concepção, tem caráter político muito claro, ou seja, a mesma política que exclui é a que propõe reformas para esse nível educacional que se constituiu na eminência de uma dualidade estrutural para o mundo do trabalho e para o ingresso no ensino superior.

A última etapa da educação básica tem arraigada em sua constituição e em sua trajetória histórica essa dualidade, que transita entre a formação para o trabalho e a possibilidade de ingresso no ensino superior. Muitas reformas já subsidiaram o ensino médio, porém tratar tal dualidade ou mesmo vislumbrar a possibilidade de um ensino unitário não é tarefa exclusiva da escola, pois o fator que mais incide nessa dualidade é de ordem social e não educacional. Embora essa dualidade se concretize na educação, as divisões e exclusões sociais já demarcam até onde os alunos terão possibilidade de caminhar.

Não é possível pensar um ensino médio unitário que permita aos alunos “escolher” suas disciplinas, as quais nortearão sua formação para a universidade ou para o trabalho. E o pior é que essa dualidade vem escamoteada pela perversidade midiática do governo que a propõe. O ensino médio brasileiro atende a uma demanda de jovens com idade entre quinze e dezessete anos, porém os números apontam, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, que a taxa de frequência bruta desses adolescentes às escolas é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes é de 50,9%” (BRASIL, 2013c, p. 146). Entende-se assim que metade dos adolescentes de quinze a dezessete anos ainda não está matriculada e inserida no ensino médio.

VI do artigo 10, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino médio público. Lei 12.796/2013, que incluiu os incisos I, II, III e IV ao artigo 4º, adequando à extensão da obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade. Lei 13.006/2014, que acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26, que obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação básica. Lei 13.010/2014, que acrescentou o parágrafo 9º ao artigo 26, para incluir os temas transversais nos currículos escolares. Lei 13.234/2015, que dispõe “sobre a identidade, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação na Educação básica e superior.

É fato que os índices relacionados ao ensino médio estão cada vez mais preocupantes, e sabe-se que as políticas públicas se direcionaram a essa etapa de ensino. Pautados nesse processo histórico e embasados nas legislações referenciadas, abordaremos a seguir o modo como se efetivaram as políticas públicas educacionais para o ensino médio período de 1996 a 2015, a fim de compreender a inserção dessa etapa da educação básica na conjuntura política, social e educacional do país.

3 OLHARES E ANÁLISES SOBRE O ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é analisar o contexto sócio-histórico das políticas públicas para a educação básica no Brasil no período de 2007 a 2015, tomando como referência aquelas que contemplam a modalidade regular. Aqui o recorte temporal difere daquele delimitado ao longo da pesquisa, ou seja, o período de 1996 a 2015, o qual abrange legislações pertinentes ao ensino médio, desde a LDB 9.394/1996 e até de 2015, quando termina o já citado Pacto Nacional. Para este capítulo, que trata das políticas públicas voltadas ao ensino médio, delimitamos o ano de 2007 por coincidir com a publicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), política pública que abrange o ensino médio e a educação infantil, não contemplados na política antecessora, a saber, Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Considerou-se ainda o período até o ano de 2015, quando finda o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, uma das ações da política pública do ProEMI.

Para tanto, questionamos: quais foram as políticas educacionais específicas para o ensino médio entre 2007 e 2015? Como essas políticas dialogam com a legislação abordada no capítulo anterior?

A fim de responder tais questionamentos, buscamos como aporte teórico as obras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Kuenzer (2000), Ferreira e Fonseca (2013) e Tello e Almeida (2013). Também selecionamos teses, dissertações e artigos científicos que abordam a temática, publicados na *RBEP* e do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) no período selecionado.

A escolha pela *RBEP* se justifica por contemplar artigos de pesquisa divulgados pelo Inep. Segundo a página eletrônica do Inep,¹⁹ desde sua criação em 1944 a *RBEP*

é um periódico quadrimestral publicado em formato impresso e eletrônico. A revista publica artigos inéditos resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação.

O Cibec, por sua vez, integra-se ao Inep e tem mais de 75 anos de história. De acordo com sua página *online*, “tem como função reunir, processar, preservar e disseminar informações da área educacional brasileira”.

¹⁹ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>

Nessa perspectiva, todas as publicações aqui descritas e analisadas foram selecionadas a partir das seguintes palavras-chave: “Ensino Médio”, “Políticas Educacionais” e “Políticas Públicas”.

A *RBEP*, de 2007 a 2015, publicou 329 trabalhos entre relatos de experiência, entrevistas, artigos, resenhas, dissertações e teses. Em caráter mais refinado, procedemos à tabulação dos dezenove artigos publicados, levando em consideração o título, as palavras-chave e o resumo. Desses dezenove artigos optamos por seis, que trazem como palavras-chave “ensino médio” e “política(s) educacional(is); “ensino médio” e “políticas públicas”, pois levamos em conta que tanto o título quanto o resumo desses trabalhos remetem à relação da última etapa da educação básica com políticas e programas que viabilizam o acesso, a expansão e a democratização do ensino médio no Brasil. Os demais artigos tabulados foram excluídos, pois, apesar de trazerem palavras-chave utilizadas como princípio desta pesquisa, não contemplam os objetivos aqui propostos.

Na Tabela 4 estão os dados bibliográficos e de conteúdo. Elencamos como categorias desta pesquisa a abordagem dos autores acerca do ensino médio e das políticas públicas educacionais. Os trabalhos estão tabulados e apresentam como dados bibliográficos a identificação de autoria, o ano de publicação, o volume e o número da edição. Sobre o conteúdo, explicamos o que foi lido de cada trabalho e seus objetivos. Para isso, elencamos como categorias de análise ensino médio, políticas públicas educacionais e mundo do trabalho. Por fim, trazemos as conclusões dos autores.

TABELA 4 – Artigos da *RBPE* selecionados por palavras-chave “ensino médio” e “política educacional” (2007 a 2015)

1 – Expansão do ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2009	
Dados Bibliográficos	
AUTORA	Dirce Nei Teixeira de Freitas
ANO DE PUBLICAÇÃO	mai. / ago. 2010
VOLUME / NÚMERO	v. 91, n. 228
Dados do Conteúdo	
LEITURA DO ARTIGO	O artigo foi lido na íntegra.
OBJETIVO(S)	Averiguar a expansão e os desafios do ensino médio estadual sul-mato-grossense na década de 1999 a 2009 e as medidas governamentais promotoras da qualidade do ensino nessa etapa da educação básica.
ENSINO MÉDIO	A EC 59/2009 regulamentou a obrigatoriedade da universalização do ensino médio, com a finalidade de melhorar a formação e, assim, desenvolver o país. O aumento da demanda para o ensino médio se deu em virtude da universalização do acesso ao ensino fundamental. A situação do ensino médio no país comprova a

	relevância de assegurar não apenas as diretrizes relativas ao padrão mínimo de qualidade, mas também a concretização de tal padrão. Sabe-se que o grande desafio do Estado em relação ao ensino médio é expandi-lo, desafio que se intensifica quando essa expansão vem aliada à qualidade. (p. 302)
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	Desde a universalização do ensino médio, as políticas públicas para a educação básica se intensificaram no contexto educacional federativo. O compromisso público com a qualidade da educação tornou-se o mote das políticas públicas educacionais da primeira década dos anos 2000. (p. 297)
MUNDO DO TRABALHO	Com o lançamento do ProEMI do MEC, em 2009, um dos desafios é reorganizar o currículo do ensino médio, que deve se pautar na promoção a cidadania por meio da educação articulada com o mundo do trabalho, a prática social, a preparação para o exercício da cidadania e a preparação básica para o trabalho. (p. 308)
CONCLUSÕES	A pesquisa mostrou que um dos desafios do Estado é vencer a persistente dissociação entre concepção de propostas e viabilidade, continuidade e aprimoramento destas. Outro desafio é escolher vias produtoras que direcionem uma educação pautada nas relações sociais, na formação e desenvolvimento dos envolvidos. Além disso é essencial que a educação seja compreendida como uma das questões sociais fundamentais.
2 – O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?	
Dados Bibliográficos	
AUTORA	Dalila Andrade Oliveira
ANO DE PUBLICAÇÃO	mai. / ago. 2010
VOLUME / NÚMERO	v. 91, n. 228
Dados do Conteúdo	
LEITURA DO ARTIGO	O artigo foi lido na íntegra.
OBJETIVO(S)	A autora propõe discutir o ensino médio diante da EC 59/2009 e procura problematizar, no atual contexto, algumas questões próprias do ensino médio nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, o ensino médio noturno, identificando desafios a serem enfrentados. A autora também discute a definição de políticas regulares para o ensino médio, em especial aquelas aplicáveis no período noturno.
ENSINO MÉDIO	O decreto 2.208/1997, que separa a educação profissional da educação geral pode até ser um dos motivos para a crise de identidade do ensino médio. Entretanto, outras problemáticas permeiam esse universo, dentre as quais se destacam as condições estruturais que esbarram na oferta ainda restrita e a velocidade das mudanças tecnológicas no trabalho, o que decorre em uma formação aligeirada, sem conhecimento substancial. Apesar de o decreto 5.154/2004 prever a articulação do ensino médio geral com a educação profissional, esta não se recuperou da desarticulação provocada pelo decreto anterior, o que contribuiu substancialmente para o número crescente de abandono e reprovações. (p. 273)
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	O fato de o ensino médio constituir-se em uma etapa da educação básica foi visto como um desafio, apontando a necessidade de pensar políticas públicas específicas, a fim de viabilizar a expansão e permanência dos jovens no ensino médio. Os problemas apresentados nessa etapa da educação básica passam necessariamente por políticas que promovam condições mais equitativas de oferta, considerando as disparidades econômicas existentes no país. O MEC projetou para o ensino médio uma política cujo foco foram as inovações curriculares, denominada ProEMI, que objetivou a melhoria da qualidade do ensino médio.
MUNDO DO TRABALHO	Reconhecidamente são muitos os jovens brasileiros que buscam

	essa etapa da educação básica com objetivo de completar a escolaridade e se inserir no mundo do trabalho. (p. 286)
CONCLUSÕES	Após uma discussão de caráter exploratório, o artigo conclui que o ensino médio enfrenta uma crise e que deve ser oferecido a todos os jovens. Além disso, afirma que o ensino médio constitui obrigação dos Estados e aponta a urgência em definir mecanismos efetivos de repasse de recursos que propiciem uma política regular mais equitativa. Assim, acredita-se na possibilidade real de universalização do ensino médio e mais: que essa universalização seja de qualidade.
3 – Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas²⁰	
Dados Bibliográficos	
AUTORES	Rose Neubauer (Coord.) Cláudia Davis Gisela Lobo B. P. Tartuce Marina M. R. Nunes
ANO DE PUBLICAÇÃO	Jan. / abr. 2011
VOLUME / NÚMERO	v. 92, n. 230
Dados do Conteúdo	
LEITURA DO ARTIGO	O artigo foi lido na íntegra.
OBJETIVO(S)	Propõe-se no artigo analisar a pesquisa mencionada, objetivando identificar os fatores relacionados às práticas eficazes que viabilizaram o sucesso de alunos de 35 unidades escolares de ensino médio no Brasil, e averiguar, por meio de uma análise crítica, os pontos mais críticos das políticas públicas para o ensino médio e a percepção dos envolvidos no processo.
ENSINO MÉDIO	O ensino médio teve universalização tardia, apenas no início do século XXI. As mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, assim como as mudanças no mundo do trabalho geraram a necessidade de reformas educacionais que viabilizassem a empregabilidade dos jovens no mundo do trabalho (p. 12).
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	Em virtude da histórica dualidade estrutural e a obscuridade de identidade do ensino médio, as legislações, desde a LDB, perpassando pelas DCN, levaram o governo federal a tomar a iniciativa de assumir verdadeiramente a educação básica. Com isso, atua em três grandes áreas: financiamento (Fundef – Fundeb); sistemas de avaliação (Saeb/Enem/Avaliação do Ensino superior); e reforma do ensino médio, separando-o da educação profissional. Na esteira disso, a atuação do governo culminou em políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias de informação, revisão das carreiras docentes e incentivo para melhorar o desempenho escolar. Diante da problemática da queda de matrículas, a qualidade em situação crítica e o gravame do acesso, permanência e fluxo, o governo federal lança o ProEMI. No geral, as políticas são conhecidas e valorizadas pelos sujeitos entrevistados, apesar de a pesquisa apontar que as escolas não têm dimensão da “política” como um todo. Ainda assim, “a impressão que fica é a de que as duas pontas do sistema de ensino – o órgão central e as escolas – detêm uma visão mais crítica a respeito da situação educacional do que as equipes dos órgãos intermediários”. (p. 22)
MUNDO DO TRABALHO	As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm alterado os marcos de inserção na vida adulta, e isso ocasionou reformas

²⁰Artigo-síntese da pesquisa *Melhores práticas em escolas de Ensino médio no Brasil*, realizada em 2009 mediante convênio de cooperação técnica firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o MEC e publicada em 2010 pelo Inep. (NEUBAUER, 2011, p. 11).

	educacionais com ênfase na garantia de competências que viabilizam a empregabilidade das pessoas. (p. 12)
CONCLUSÕES	É possível afirmar que as políticas públicas surgem de acordo com a demanda, e o fato de as escolas de educação básica serem geridas pelos estados e municípios e não diretamente pela União reduz a obrigação e transparência pretendidas. As políticas de ensino médio confluem para: diretrizes e materiais curriculares, programas para recuperação e enriquecimento da aprendizagem, capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar as metas acordadas. Conclui-se que a maioria das ações se volta para as práticas de sala de aula, objetivando apenas preparar os discentes para avaliações externas. Apesar das políticas públicas instituídas para o ensino médio, as pesquisas apontam a dificuldade de promover mudanças significativas em instituições escolares. (p. 25)
4 – O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Gilvan Luiz Machado Costa
ANO DE PUBLICAÇÃO	jan. / abr. 2013
VOLUME / NÚMERO	v. 94, n. 236
Dados do Conteúdo	
LEITURA DO ARTIGO	Para esta tabulação foram lidas as seguintes seções do artigo: Resumo; Introdução; Aspectos da matrícula no ensino médio; Considerações finais.
OBJETIVO(S)	Problematizar, no atual contexto, questões relacionadas à natureza da matrícula no ensino médio e ao trabalho docente, que estão imbricadas com a qualidade da educação.
ENSINO MÉDIO	O autor define o ensino médio brasileiro como o retrato das altas taxas de distorção idade-série, a reprovação e evasão, apresentados nos indicadores educacionais. O autor traz um embasamento de Kuenzer (2010, p. 864), e afirma que “conceber o ensino médio na perspectiva de formar todos para que sejam dirigentes desta sociedade, superando os aspectos prático-profissionais, exige por parte do Estado elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (p. 194).
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais no Brasil se referem à universalização do ensino médio com qualidade social e, para isso, é essencial o investimento na formação e valorização docente, sobretudo se a expansão da matrícula for retomada. (p. 191)
MUNDO DO TRABALHO	Uma das problemáticas enfrentadas pelo ensino médio é sua crise de identidade e isso tem corroborado para a discussão nas escolas públicas sobre o papel formador do ensino médio regular capaz de capacitar para o trabalho. (p. 271)
CONCLUSÕES	É possível concluir que há necessidade de estudos que adentrem ainda mais os limites e possibilidades da universalização do ensino médio com qualidade social. Conclui-se também que as políticas públicas educacionais devem estar ancoradas nestes dois objetivos: ensino médio e trabalho docente.
5 – Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul	
Dados Bibliográficos	
AUTORES	Rosângela Fritsch Ricardo Vitelli Cleonice Silveira Rocha
ANO DE PUBLICAÇÃO	jan. / abr. 2014

VOLUME / NÚMERO	v. 95, n. 239
Dados do Conteúdo	
LEITURA DO ARTIGO	Para esta tabulação foram lidas três seções do artigo: Resumo; Introdução; Considerações finais.
OBJETIVO(S)	Discutir indicadores de qualidade da educação, com ênfase nas taxas de defasagem idade-série no ensino médio, em três escolas públicas estaduais de São Leopoldo.
ENSINO MÉDIO	Os autores apresentam o ensino médio a partir da LDB 9.394/1996 e abordam o grande desafio que de equacionar a dualidade existente entre o seu caráter profissionalizante e propedêutico. (p. 220)
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	As políticas públicas educacionais – não só no Brasil, mas em todo o mundo – estão voltadas para indicadores quantitativos, porém esses indicadores são apresentados apenas como números e não como fatores determinantes para abrir e/ou ampliar discussões. (p. 220)
MUNDO DO TRABALHO	O ensino médio é objeto de análises e discussões pelo fato de carregar o desafio de equacionar a dualidade entre o seu caráter propedêutico e profissionalizante. (p. 220)
CONCLUSÕES	Conclui-se que as políticas públicas educacionais são insuficientes e ineficazes. O fator que justifica isso é a incapacidade de considerar as diferenças e particularidades existentes nas realidades dos estudantes que compõem essa etapa da educação básica. (p. 231)
6 – Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular.	
Dados Bibliográficos	
AUTORES	Erinaldo Ferreira Carmo José Aercio Silva Chagas Dalson Britto Figueiredo Filho Enivaldo Carvalho Rocha
ANO DE PUBLICAÇÃO	mai. / ago. 2014
VOLUME / NÚMERO	v. 95, n. 240
Dados do Conteúdo	
LEITURA DO ARTIGO	Para essa tabulação foram lidas as seguintes seções do artigo: Resumo; Introdução; O ensino médio regular; Avaliação por meio do Enem; Conclusão.
OBJETIVO(S)	Por meio de dados oficiais, os autores objetivam estudar os investimentos públicos em educação, as metas educacionais estabelecidas e a diferenciação entre o ensino da rede pública e o da rede privada, avaliado por meio de exames nacionais.
ENSINO MÉDIO	Os autores trazem o aporte legal da CF/1988 e da LDB 9.394/1996, porém asseveram que, apesar desse embasamento legal e da conscientização social sobre a relevância do ensino médio, ainda há uma grande parcela de jovens com idade entre quinze e dezessete anos que não estão inseridos no ensino médio. A instituição do Fundef agravou essa situação, em virtude de os estados não estarem preparados para atender à população egressa do ensino fundamental. A implantação do Fundeb foi um grande avanço para a universalização do ensino médio, porém os agravantes que circundam essa etapa de ensino estão interligados às mais diversas condições econômicas e sociais dos jovens e adolescentes. (p. 313)
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	Os autores definem as políticas públicas embasados em Vieira (2004), que afirma: “as políticas públicas são medidas sociais que acompanham, em momento apropriado, as demandas da população e as decisões de governo, e quaisquer que sejam essas políticas sociais.” (306)

MUNDO DO TRABALHO	O maior desafio do ensino médio é aproximar a escola da nova realidade nacional, integrando à educação as ferramentas de inserção na cidadania, no mercado de trabalho e nos estudos posteriores. (p. 312)
CONCLUSÕES	Conclui-se que a valorização e melhoria do ensino médio e superior, o investimento na capacitação docente, o incentivo ao discente e o fortalecimento do ensino público são ações fundamentais para o desenvolvimento educacional.

No Cibec foram encontradas duas dissertações e duas teses referentes ao período que corresponde os anos de 2007 a 2015, a partir da expressão “políticas públicas para o ensino médio”. As teses são *Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*, de Sinara Pollon Zardo (2012) e *Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro*, de Halline Mariana Santos Silva (2013). As dissertações são: *A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio*, de Fabiana Sabará Dias (2011), e *...A gente não quer só comida... Estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio Inovador*, de Graziela Jacynto Lara (2013).

A leitura das teses e dissertações teve como foco inicial o resumo, a introdução e a conclusão ou considerações finais. Durante as leituras, observamos como os(as) autores(as) compreendem e descrevem o contexto sócio-histórico das políticas públicas para o ensino médio, além de atentar aos conceitos de ensino médio e políticas públicas educacionais.

Apesar de a dissertação intitulada *A qualidade requerida da educação profissional técnica de ensino médio* ter sido filtrada na pesquisa, após a leitura percebemos que não se enquadra na temática desta dissertação, pois se tratar de uma abordagem da educação profissional técnica de ensino médio. O objetivo deste capítulo trata, em especial, do ensino médio regular, ou seja, a última etapa da educação básica que tem como modalidade a educação profissional. Haverá uma abordagem desta, porém não se caracteriza como a temática central, para que pudesse assim ser selecionada para análise.

A tese intitulada *Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino* também apareceu na pesquisa da temática no Cibec, porém não se enquadra como referencial para esta dissertação, pois retrata as políticas públicas para inclusão de alunos do ensino médio portadores de necessidades especiais. A educação especial também é uma modalidade de ensino, podendo estar inserida no ensino médio, porém não é o foco deste trabalho. A autora apresenta como objetivo geral:

analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os dezessete anos, conforme a EC 59/2009, e a expansão da oferta do ensino médio, com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação. (ZARDO, 2012, p. 8)

Entretanto, a abordagem é inteiramente focada na educação especial e, apesar de sua relevância indescritível, a temática da educação inclusiva é assunto para outra pesquisa.

Para uma leitura crítica e analítica, elencamos as mesmas categorias de análise utilizadas nas leituras dos artigos, ou seja, “ensino médio”, “políticas educacionais” e “mundo do trabalho”. Segue a tabulação da dissertação e da tese selecionadas para análise:

TABELA 5 – Dissertação e tese do Cibec selecionadas por palavras-chave “ensino médio” e “política educacional” (2007 a 2015)

1 – ... A gente não quer só comida... Estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador (dissertação)	
Dados bibliográficos	
AUTOR	Graziela Jacynto Lara
ORIENTADOR(A)	Prof. Dr. Remi Castioni
ANO	2013
INSTITUIÇÃO	Universidade de Brasília
Dados da dissertação	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Resumo Introdução Considerações finais
OBJETIVO(S)	Ouvir estudantes do terceiro ano do ensino médio para descobrir o que eles pensam da escola, o que essa instituição representa em suas vidas, como ela os influencia e como contribui para a construção de sua visão de mundo em uma formação integral e, em relação ao ProEMI, como a participação da escola no programa modificou a sua vida escolar.
ENSINO MÉDIO	Desde a inclusão do ensino médio na LDB 9.394/1996 o debate a esse respeito tem se intensificado e, ao longo do tempo, esse segmento passou por duas reformas importantes que confluem no currículo. A primeira remete às DCNEM e a mais atual, ao ProEMI. (p. 16)
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	O ProEMI, constituído como uma política pública educacional faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e desde sua implantação em 2009 tem como objetivo incentivar a criação de novas propostas curriculares, que visam ampliar o tempo dos alunos na escola e proporcionar uma formação integral. (p. 16)
MUNDO DO TRABALHO	“... tem-se a impressão de que a educação pode prestar serviço à sociedade por meio da preparação do estudante para o mercado de trabalho. Na verdade, este serviço é prestado ao processo produtivo, pois o real interesse do estudante é negligenciado.” (p. 64)
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Olhar o ensino médio na atualidade é um desafio necessário e urgente, afinal as políticas públicas educacionais que envolvem a juventude ainda são iniciantes e se perdem em meio a outras necessidades sociais. (p. 189)
2 – Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro (tese)	
Dados bibliográficos	
AUTORA	Halline Mariana Santos Silva

ORIENTADOR(A)	Profª. Drª. Wivian Weller
ANO	2013
INSTITUIÇÃO	Universidade de Brasília
Dados da tese	
LEITURA DA TESE	Resumo Considerações Iniciais Considerações Finais
OBJETIVO(S)	Refletir a respeito do processo de mudança da legislação brasileira referente ao ensino médio, no período de 2009 a 2011, em especial detendo-se na reelaboração das DCNEM.
ENSINO MÉDIO	O desafio de resolver a falta de oferta de vagas e de melhorar a qualidade do ensino perdurou durante todo o século XX e fez parte da história do ensino médio brasileiro. De acordo com a pesquisa, as concepções sobre os jovens e o ensino médio são diferentes entre os entrevistados, refletindo conflitos entre significados e objetivos. (p. 199)
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	Diante da realidade do ensino médio e estando o Brasil na agenda dos acordos internacionais visando contemplar melhores resultados, o país abraçou a causa de democratizar o acesso a essa etapa da educação básica e realizar mudanças de âmbito curricular. A autora afirma que, embora tenham ocorrido mudanças no ensino médio ao longo do século XX e na primeira década do XXI, nenhuma abordagem considera os jovens atores dessa etapa da educação básica. (p. 196)
MUNDO DO TRABALHO	A escola de ensino médio assume, na conjuntura das exigências relacionadas ao desenvolvimento econômico e do modo de produção do século XXI, o papel de preparar o jovem para o mercado de trabalho. (p. 16)
CONSIDERAÇÕES FINAIS	A autora conclui que a reestruturação do sistema educacional e, em especial, do ensino médio é fruto de um jogo político mais amplo e esta etapa da educação básica segue com dualidades de ordem política e curricular. Sobretudo, o grande desafio consiste em apropriar-se do ensino médio enquanto etapa de formação de sujeitos e retirar dele a condição de etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior. (p. 200)

A leitura realizada desses seis artigos da *RBEP*, da dissertação e da tese do Cibec permitiu constatar que os(as) autores(as) partem do princípio de que o ensino médiotemimbricada em sua história a dualidade que transita entre a formação para o trabalho e a possibilidade de ingresso no ensino superior, característica que contempla não apenas sua identidade, mas também seu currículo e o contexto que o envolve. Essas obras compreendem que a última etapa da educação básica teve universalização tardia, apenas no início do século XXI. Desde 27 de outubro de 2009 a lei federal nº 1.061, assegura a universalização do ensino médiogratuito, e a EC59/2009 regulamentou a obrigatoriedade da universalização do ensino médio. Os avanços de ordem social, econômica, cultural e tecnológica influenciaram essa etapa do ensino. Nessa vertente,

o novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e características comportamentais, como: capacidade de abstração, raciocínio, domínio de símbolos e de linguagem matemática; iniciativa, responsabilidade,

cooperação, capacidade de decisão para o trabalho em equipe, etc. (NEUBAUER, 2011, p. 12).

As mudanças no mundo do trabalho requisitaram, então, novas aprendizagens, gerando a premência por reformas educacionais que viabilizassem a empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Costa (2013, p. 194) salienta que para a constituição de um ensino médio que forme alunos para atuarem na sociedade de forma diretiva e superando os aspectos prático-profissionais, o Estado precisa investir em formação e valorização docente, implementar o currículo de modo que prevaleça a formação geral e, ainda, atentar às questões de espaço físico adequado.

Carmo et al.(2014, p. 312), por sua vez, afirmam que:

apesar da base legal e da conscientização social sobre a importância desta etapa de ensino, até o final da última década do século passado menos de 50% de toda a população brasileira com idade entre quinze e dezessete anos estava matriculada no ensino médio.

Esses números mostram a fragilidade do aporte legal que sustenta a educação brasileira. Mesmo existindo uma lei que assegura a universalização do ensino médio, as problemáticas que envolvem o ensino em geral e particularmente essa etapa da educação básica emergem e trazem consigo não apenas o problema da universalização, mas ainda a adversidade do acesso e da qualidade.

Quando se trata de problemas enfrentados no ensino médio os autores sustentam a ideia de que os obstáculos se dão a partir da universalização do ensino fundamental que, conseqüentemente expandiu o ingresso no ensino médio, porém o Estado não se via preparado para receber o número de alunos egressos do ensino fundamental. Começou aí a problemática do ensino médio que se arrastou, trazendo consigo outros transtornos.

Entre as problemáticas estampadas na história do ensino médio brasileiro, a crise de identidade ou identidade obscura também esteve presente no debate de autores que discorrem sobre essa temática. Para eles, há uma crise arraigada na constituição do ensino médio desde os seus primórdios, de modo a segregar um grupo que teria condições de acesso ao ensino superior e, do outro lado, um grupo capacitado para ingressar no mundo do trabalho. O decreto 2.208/1997²¹ também contribuiu significativamente para essa separação, afinal ele

²¹Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de modo a regulamentar a educação profissional.

apartava a educação profissional da educação geral. Consideramos que este pode até ser um dos motivos para a crise de identidade do ensino médio, porém outros agravantes já foram expostos, como o fato de que:

Com o passar do tempo, vai se criando uma cultura de fracasso escolar, onde alguns acabam abandonando a escola e outros tentam seguir adiante, mas devido a constantes reprovações acabam constituindo um grupo em condição de defasagem idade-série. Este grupo acaba gerando mais abandono escolar, e, nos últimos anos do ensino médio, a perda de alunos do sistema é preocupante. (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 231).

Os números apontados na Tabela 1 confirmam a afirmação de Fritsch, Vitelli e Rocha sobre o abandono como outro problema do ensino médio. Em grande parte, segundo os mesmos autores, o motivo desse abandono é a condição de defasagem idade-série que se arrasta ao longo da história da educação no Brasil. Mesmo existindo uma legislação que assegura distintas formas de ensino e avaliação, com o intento de minimizar a reprovação, sabemos que esse índice ainda é alarmante. Os autores afirmam, ainda, que “no ensino médio, alguns estudos apontam para a necessidade de se acompanhar a trajetória dos estudantes, uma vez que grande parte da população em idade escolar está fora do ensino médio e existe um grande número de abandono”(FRITSCH; VITELLI; ROCHA,2014, p. 231). Entretanto, devemos considerar que os motivos que levam a tal abandono não são apenas advindos da defasagem idade-série, mas sim fundados no que Juarez Dayrell (2007, p. 1109) considera “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto futuro”.

A bibliografia usada como referência nesta pesquisa aponta que a problemática da distorção idade-série que gera o abandono tem outro motivo além da reprovação: a prioridade e necessidade dos jovens diante da escola e do trabalho. Aliás, todas as pesquisas analisadas aqui fazem referência ao mundo do trabalho. É fato que grande parte de alunos e alunas abandona a escola com a finalidade de se inserir no mercado de trabalho, seja por opção ou por necessidade de sobrevivência.

Consideramos inadmissível, portanto, descrever e refletir sobre o ensino médio sem fazer menção ao mundo do trabalho. Nessa perspectiva, Carmo et al.(2014, p. 314) descrevem como o Estado deve proceder diante da problemática da distorção idade-série em busca de meios que viabilizem o investimento adequado nessa etapa de ensino, “visto que a educação

de nível médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em ensino”.Para melhor compreensão, afirmam ainda que “o custo anual de um aluno do nível médio é inferior ao custo de um aluno em todos os outros níveis, ficando abaixo do infantil, do fundamental e, principalmente, do superior”.²²

A falta de investimentos no ensino médio em comparação a outras etapas da educação básica se apresenta, portanto, como uma situação a ser enfrentada ao longo da história da educação brasileira.Porém, desde 2009,mais precisamente no último mandato do governo Lula²³ até o ano de 2011, já no governo Dilma,²⁴ investimentos e políticas educacionais foram direcionados especialmente ao ensino médio, tais como o ProEMI(2009), o Pronatec (2011) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio(2013), as quais passamos a expor e analisar.

3.1 A abordagem das políticas educacionais e o direcionamento delas para o ensino médio brasileiro

O contexto sócio-político do Brasil vem se modificando ao longo de sua trajetória histórica.É possível contemplar que nas últimas décadas o país passou por transformações significativas, principalmente na economia e conseqüentemente em outras áreas, como o setor educacional.

A educação, mais especificamente o ensino médio, como já foi dito, teve por atos legais sua inserção nas políticas de financiamento para a educação básica e sua universalização, bem como a obrigatoriedade e gratuidade. Assim, na qualidade de última etapa do nível básico de ensino do país e na busca de enfrentar todos os problemas e desafios que sempre permearam sua história, as políticas educacionais sinalizaram a iminência de atuar e direcionar ações em prol de jovens alunos e alunas.

Para melhor compreensão e a fim de embasar a abordagem conceitual aqui proposta, sustentamo-nos nas palavras de Saviani, quando apresentou a obra de Ferreira e Fonseca

²² Na tabela do Inep, no ano de 2010 o investimento público em educação por aluno era o seguinte: infantil: R\$ 2.942,00; fundamental I: R\$ 3.859,00; fundamental II: R\$ 3.905,00; médio: R\$ 2.960,00; superior: R\$ 17.972,00. A opção em utilizar neste texto a referência do ano de 2010 se dá em virtude do texto de Carmo et al. (2010, p. 314), que utilizam uma tabela constando esses dados referentes aos anos de 2001 a 2010.

²³ Luiz Inácio Lula da Silva governou o país no primeiro mandato de 2003 a 2006, e no segundo mandato de 2007 a 2011.

²⁴ Dilma Rousseff foi a primeira mulher a governar o país,cumprindo o primeiro mandato de 2011 a 2014 e o segundo,de 2015 a 31 de agosto de 2016.

(2013, p. 7) e afirmou que “planejar é uma atividade característica dos seres humanos que os diferencia dos outros animais”. O significado dessa expressão é justamente o direcionamento que o Estado passou a ter diante do ensino médio, afinal “o planejamento educacional é, nas diferentes circunstâncias, um instrumento de política educacional, isto é, a forma pela qual se busca implementar determinada política no campo da educação”. (SAVIANI apud FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 10).

Da universalização do Ensino Fundamental, que gerou um aumento significativo de alunos para o ensino médio, adveio a problemática da falta de vagas e incapacidade dos estados em lidar com o fato. Além disso, a crise de identidade do ensino médio, que vem se arrastando nesse longo percurso histórico, bem como as mudanças tecnológicas que acometeram o país nas últimas décadas e a universalização tardia, foram o bastante para que os dois últimos presidentes citados tomassem posse da problemática e criassem mecanismos de planejamento a fim de minimizar essa realidade.

Assim, em meio a inúmeras discussões, apontamentos, reflexões e, sobretudo, planejamento, as políticas educacionais para o ensino médio vieram à tona. Além disso, “as políticas educacionais no Brasil e no mundo têm avaliado a qualidade da educação, ou mesmo das políticas públicas, por meio de indicadores quantitativos”. (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 220). Nesse aspecto, sabendo-se dos acordos firmados entre o Brasil e órgãos internacionais, e cientes dos indicadores revelados acerca do ensino médio, a viabilização de políticas públicas se torna imprescindível como mecanismo para reverter tais números e melhorar a qualidade da educação. Além disso, segundo Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 221), “cabe evidenciar que parte das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino preocupa-se com o fracasso escolar e com o fato de a defasagem idade-série estar atuando diretamente no resultado dos indicadores de evasão, abandono e reprovação”.

Com a mesma linha de pensamento de Fritsch, de que todas as políticas públicas surgem de acordo com a demanda da problemática em evidência, Neubauer apresenta o resultado obtido na pesquisa *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*:

observou-se durante a pesquisa que as políticas de ensino médio dos quatro Estados convergem para focos semelhantes: diretrizes e materiais curriculares, programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem, capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar as metas acordadas. (NEUBAUER, 2011, p. 25).

Com base nessa pesquisa,conclui-se que a maioria das ações se volta para as práticas de sala de aula, objetivando apenas preparar os discentes para as avaliações externas. Sabe-se que, apesar da existência de políticas educacionais vinculadas ao ensino médio, as pesquisas apontam a dificuldade em instaurar mudanças significativas em instituições escolares. É evidente que voltar o olhar para o interior das salas de aulas é relevante, porém as problemáticas do ensino médio nos apontam fatores externos, de ordem social, política e econômica, que influenciam sobremaneira os indicadores dessa etapa da educação básica.

3.2 A relação das políticas públicas educacionais com o ensino médio, a qualidade da educação e o mundo do trabalho

Pensar políticas públicas é direcionar ações em prol de sanar e minimizar os problemas apresentados. Assim, as políticas de enfrentamento para mudar os rumos do ensino médio tiveram, ao longo dessas duas últimas décadas, foco na melhoria da qualidade da educação e no mundo do trabalho, além de visar a continuidade dos estudos por meio do ingresso no ensino superior.

Diante das problemáticas já evidenciadas no ensino médio e dos indicadores de qualidade alarmantes na educação, teve-se como prioridade a implementação de políticas que mudassem tal realidade. Os estudos apresentados por Neubauer (2011, p. 29) nos fazem acreditar que investir recursos e energia em avaliação, assim como estabelecer e alcançar metas, é importante, porém isso não basta se não houver investimento na formação docente para que os profissionais sejam capazes de atuar de forma criativa e diretiva, objetivando a qualidade da educação.

Nesse sentido, Freitas (2010, p. 297) ressalta que

é preciso considerar que essa escolha significa como tem sido concretizado no Estado, o compromisso público com a qualidade da educação, questão que se tornou o mote das políticas públicas educacionais da primeira década dos anos 2000, em todos os âmbitos federativos.

O autor se refere à escolha de se apropriar da temática da avaliação da qualidade educacional, defendendo que esta não se restrinja a simples números, mas se estenda à possibilidade de analisar e criar meios para modificar a situação evidenciada.

Sendo assim, e nessa mesma ordem de pensar a qualidade educacional do ensino médio, criou-se a política denominada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, uma das ações do ProEMI, com a finalidade de alavancar os níveis dessa etapa da educação básica, conforme será analisado no próximo capítulo desta dissertação.

Os índices apresentados no ensino médio são preocupantes, e, assim como se objetivou um ensino secundário na década de 1930 que suprisse as necessidades industriais da época, nos anos de 2010 o cenário se assemelha, com um país exibindo taxas ascendentes de crescimento econômico. As medidas governamentais e programas sociais apresentados retroalimentavam esse cenário de desenvolvimento no território brasileiro. O Brasil investiu fortemente na educação tecnológica, profissional de nível médio e no ensino superior.

Em face dessa realidade, o ensino médio realça, ainda mais, sua obscura identidade. Em um de seus artigos, Kuenzer (1989, p.23) afirma: “os estudos que têm sido realizados sobre o ensino de 2º grau [atual ensino médio] têm reconhecido a existência, não de um, mas de diversos ‘ensinos’ de 2º grau”. Tal diversidade, segundo a autora, advém da estrutura característica dessa etapa de ensino, que difere das demais principalmente quando se direciona o olhar para seu público, ou seja, quando se observa a origem de suas classes sociais. Kuenzer considera que “é ingenuidade, portanto, pensar ser possível, nas atuais condições, a superação da dualidade estrutural a partir da escola, posto que ela tem suas raízes na divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, p.23). Tal dualidade estrutural exposta por Kuenzer se refere à formação para as “funções intelectuais” e para as “gerações trabalhadoras”.

É impossível, todavia, compreender a formação para o trabalho sem se ocupar da ciência, ou mesmo dissociar a ciência do trabalho. Diante de uma sociedade de classes, pautada nas disparidades e expressa por 13,5 milhões²⁵ de pessoas desempregadas, o trabalho e a ciência têm papel promissor na mudança desse cenário.

O contexto político e educacional brasileiro no século XXI apresenta uma nova sociedade, na qual a tecnologia e a informação imperam diante da educação e do trabalho. Seria possível uma formação para as “funções intelectuais” sem a habilidade para o trabalho? Ou seria possível preparar as “gerações trabalhadoras” sem desenvolver habilidades intelectuais? Questionamentos como esses indicam a necessidade de compreender o ensino médio e, por que não, reformular seus conceitos e sua aplicabilidade? A necessidade de

²⁵Informação disponível em: <http://economia.ig.com.br/2017-03-31/desemprego-dados-ibge.html>

superar a dualidade estrutural existente no ensino médio é premissa para compreender o novo modelo social deste século.

O Brasil, que ingressou no século XXI já submerso no subdesenvolvimento e com característica histórica de uma sociedade díspar, enfrenta graves problemas de ordem política, financeira, social e educacional. Sabe-se que não existe solução em curto prazo para a problemática e, assim, as discrepâncias são cada vez mais evidentes em toda a sociedade. Por isso é importante e necessário analisar as desigualdades no campo social e educacional, pois o ensino médio, foco deste estudo, foi implementado em uma conjuntura de dualidade, em virtude das desigualdades sociais específicas da época.²⁶ Essas desigualdades subsidiaram a dualidade estrutural do ensino médio e apontaram caminhos muito distintos: o da ciência e o do trabalho; o da burguesia e o do proletariado; o do acadêmico e o do profissional.

Diante dessa constatação, presente em toda a bibliografia consultada, entende-se como essencial para a compreensão da identidade do ensino médio brasileiro considerar a dicotomia histórica entre a formação para o trabalho e a preparação para o ensino superior, bem como analisar o desenvolvimento histórico do ensino médio e profissional no Brasil. Kuenzer (2009, p. 26), ao fazer essa análise, afirma que ela

se faz necessária para que se compreenda o caráter político de sua concepção, determinada pelas características do desenvolvimento social e econômico do país, bem como os limites e possibilidades de superação que devem ser considerados na elaboração das diretrizes. Sem essa compreensão, certamente as propostas revestir-se-ão, apesar do discurso supostamente avançado, do caráter demagógico típico de governos que desencadeiam reformas e projetos que aparentemente avançam, mas que na prática deixam tudo como está, com prejuízo sempre para os excluídos, uma vez que os bem-sucedidos de modo geral prescindem de políticas públicas.

Observamos, como já fizemos no final do capítulo anterior, que o ensino médio brasileiro tem um caráter político muito claro, desde sua concepção. A mesma política que

²⁶O ensino médio foi criado no Brasil nos anos 1940. O ensino oficial para jovens se instaura no Brasil “no período regencial, mais especificamente no ano de 1834, foi criado um Ato Adicional que dava às províncias o direito de regular sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las. Com isso, surgiram os liceus que tinham como intenção munir os seus discentes dos conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior. Nesse contexto, em 1837 foi criado o Colégio d. Pedro II com estrutura escolar, orgânica e seriada, dando o grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no ensino superior sem a necessidade de exames para tal. Deve-se destacar que nessa época o ingresso no nível superior estava normalmente condicionado à comprovação de idade mínima e à aprovação no exame parcelado [exigido para o ingresso no ensino superior]. Os primeiros estabelecimentos públicos de ensino foram o Ateneu, em 1835 no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e o da Paraíba, ambos em 1836”. (SANTOS, 2010, p.4).

exclui é a que propõe reformas para essa etapa da educação básica, que se constituiu na eminência de uma dualidade estrutural para o trabalho e para o ingresso no ensino superior.

Aliás,

nos primeiros tempos da história do Brasil a educação assumia um caráter de distintivo social, capaz de dar status. Apenas os descendentes das famílias aristocráticas gozavam desse privilégio. Portanto, a educação foi um instrumento utilizado pelos grupos dominantes. (SANTOS, 2010, p.3).

Uma sociedade segregada em classes sociais não poderia ter outro modelo de escola secundária que não fosse marcada por relações de capital e trabalho, como no tempo presente. Mas sonhar com uma escola secundária unitária também não é tarefa para este trabalho, pois, como Kuenzer afirma:

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações de capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, *por meio de uma nova concepção*, é ingenuidade ou má-fé. (KUENZER, 2000, p. 21)

Tais redes, uma profissional e a outra de educação geral, não viabilizam a unidade do ensino médio, afinal o modelo de sociedade brasileira impõe diferenças e exclusões preeminentes na organização social, econômica, política e, conseqüentemente, educacional.

É com essa realidade que entendemos o ensino médio brasileiro e, como já dito por Kuenzer (2009, p. 36), “um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais”, que estarão ainda mais excluídos de possibilidades de formação educacional densa e crítica. Se antes reinava a crítica à dualidade do ensino médio, agora ela não é apenas evidente, como também adverte para a obscuridade legislativa, as impossibilidades de concretizações e a certeza de desigualdades, além de revelar essa etapa de ensino como aquela que apresenta índices extremamente negativos.

A identidade do ensino médio brasileiro se mantém, então, obscura, visto que não existem políticas educacionais que buscam articular as diversidades da juventude brasileira.

Passadas mais de duas décadas da promulgação da LDB 9.394/1996, as políticas públicas para o ensino médio ainda são escassas e nenhuma delas busca articular as identidades do ensino médio, mas sim segregá-lo, insistindo na dualidade e, ao mesmo tempo, na busca de uma definição dessa etapa da educação básica.

Enfim, como explica Costa (2013), nem as políticas, nem o currículo dão a devida atenção à diversidade das juventudes que compõem o ensino médio. É o que buscamos

entender com a política do ProEMI (2009) e, na esteira dele, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013).

4 PROEMI E PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: DAS REGULAMENTAÇÕES AO CONTEXTO DA IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O objetivo deste capítulo é situar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das políticas educacionais para essa etapa da educação básica. Para isso analisamos seu antecessor, o ProEMI antes de adentrar ao Pacto, por ter entre suas ações a formação continuada de professores do ensino médio e o redesenho curricular por meio do ProEMI.

Diante desse objetivo, questionamos: o que é o ProEMI? Qual seu objetivo, suas concepções e sua regulamentação na educação brasileira? Na esteira desses questionamentos analisamos o Pacto e sua fundamentação legal, conceitual e pedagógica, subsidiados pelo desenvolvimento histórico do ensino médio e das políticas públicas para essa etapa da educação básica. Propomos, pois, dialogar com as regulamentações que sustentam o ProEMI e o Pacto, embasados nos capítulos anteriores, e questionamos se esse redesenho curricular por meio do ProEMI faz alusão à identidade do ensino médio.

Para tanto, a metodologia utilizada neste capítulo é a pesquisa documental, com análise dos seguintes documentos: parecer CNE/CP nº 11, de 27 de janeiro de 2009, que propõe a experiência curricular inovadora do ensino médio; a portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador; a resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011, que autoriza destinação de recursos financeiros às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas Secretarias de Estado da Educação que aderiram ao ProEMI; o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador de 2011 a 2014; a resolução/CD/FNDE nº 9, de 23 de maio de 2012, que alterou a resolução CD/FNDE nº 63/2011; a resolução CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013, que autoriza destinação de recursos financeiros às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas Secretarias de Estado da Educação que aderiram ao ProEMI; a resolução CD/FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016, que autoriza destinação de recursos financeiros às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas Secretarias de Estado da Educação que aderiram ao ProEMI; o Documento Orientador – Adesão do Programa Ensino Médio Inovador/2016 (BRASIL, 2016); o Documento Orientador para Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador 2016/2017 (BRASIL, 2017).

Sobre o Pacto, analisamos a portaria nº1.140, de 20 de novembro de 2013, os seis cadernos da primeira etapa de implantação do Pacto e os cinco cadernos da segunda, para dialogar com as categorias de análise escolhidas no capítulo anterior. Consideramos, assim, que as categorias ensino médio, políticas educacionais e mundo do trabalho jamais podem ser distanciadas ou compreendidas separadamente quando a intenção é se apropriar e refletir sobre a identidade do ensino médio brasileiro desde sua inserção na última LDB. Além desse aporte regulatório, também nos ativemos ao parecer CNE/CEB 5/2011 e à resolução CNE/CEB 2/2012, ambos analisados no primeiro capítulo desta dissertação, de modo a fazer neste capítulo uma conexão com a abordagem das DCNEM.

No período de 2007 a 2015, correspondente à pesquisa acerca das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil, foram encontrados outros programas além do Pacto. Entre eles destacamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), porém não descrito com profundidade neste trabalho por se tratar de um programa destinado a expandir a oferta de cursos profissionais e tecnológicos, através de ações e projetos voltados para a área financeira e de assistência técnica. Entende-se assim que o Pronatec contemplará um público específico, além dos alunos do ensino médio, conforme descrito no portal do MEC:

De acordo com a Lei n. 12.513/2011, o Pronatec atenderá prioritariamente:

- I – Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive os alunos da educação de jovens e adultos;
- II – Trabalhadores (incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, extrativistas e pescadores);
- III – Beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV – Estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b).

É pertinente nos referirmos ao Pronatec ao tratar de políticas para o ensino médio nesse recorte temporal, entretanto, o objeto desta pesquisa é o ensino médio na modalidade regular e sua política educacional do Pacto Nacional. Isso se justifica por se tratar de uma política destinada ao ensino médio regular que teve como objetivo maior alavancar os índices dessa etapa da educação básica.

É evidente, como mostramos no decorrer dos capítulos anteriores, que o ensino médio brasileiro traz no bojo de sua concepção problemáticas ainda não superadas, de modo que os desafios de ordem estrutural, os recursos humanos e pedagógicos são apresentados como fragilidades. Conforme apontam os dados da Tabela 1e de acordo com os trabalhos de

estudiosos que se debruçam nessa temática (apresentados no segundo capítulo), o MEC criou o ProEMI com vistas a reverter esse quadro. O programa foi implementado no ano de 2009 em 357²⁷ escolas de todo o país, de acordo com documento extraído do portal MEC²⁸:

TABELA 3– Ensino Médio Inovador: adesão de estados, municípios e escolas no ano de 2009

Estado	Nº de municípios	Nº de escolas
Acre	7	16
Amazonas	7	7
Amapá	8	8
Bahia	22	24
Distrito Federal	-	19
Goiás	19	26
Maranhão	9	18
Mato Grosso do Sul	8	9
Mato Grosso	4	7
Pará	5	34
Paraíba	17	19
Pernambuco	17	17
Piauí	6	7
Paraná	43	84
Rio de Janeiro	9	16
Rio Grande do Norte	5	11
Santa Catarina	16	18
Sergipe	10	17
Total: 18	213	357

Fonte: Portal do MEC,2018

A problemática da educação certamente não se restringe ao ensino médio:

Tais dilemas têm sido definidos como uma crise de legitimidade da escola, como um reflexo das profundas mutações que vêm afetando as sociedades ocidentais e que interferem nas instituições e processos socializadores, como um momento de mutação na educação ou ainda como uma “etapa não apenas de estancamento, mas de regressão no campo educativo”. (LEÃO, DAYRELL; REIS, 2011, p. 254-255).

Leão, Dayrell e Reis (2011, p.255) afirmam, entretanto, que “a situação parece se acirrar especificamente com o ensino médio, que enfrenta desafios consideráveis”. Nessa tentativa de enxergar sua problemática e conseguir situá-la numa esfera maior de ordem mundial, é perceptível que os desafios são crescentes, enquanto os índices que apontam para

²⁷ Sobre o número de escolas contempladas pelo ProEMI em 2009 não há consenso, pois o documento do MEC citado se refere a 357 e consta uma somatória errada de 213 municípios, quando o correto seria 212. Também no texto de Silva e Jakimiu (2016) consta um número de 355 unidades escolares e essas mesmas autoras citam na página 911 de seu artigo, um documento do MEC que traz o número de 354 escolas.

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35948>

essa etapa da educação básica são decrescentes, o que levou o MEC a instituir um programa que viabilizasse ações efetivas em prol de uma mudança significativa dessa realidade.

Assim, o ProEMI foi instituído pela portaria ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009 e teve sua edição atualizada referendada pela resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016. O programa é uma ação do MEC e, para sua implementação nas escolas, necessita de adesão das Secretarias de Estado da Educação (SEE) e escolas públicas estaduais e distritais. Além de ter contato com significativa adesão na implantação do programa (2009), em 2014, segundo o portal do MEC,²⁹ existiam 5,6 mil escolas com adesão e a meta de chegar em 10 mil unidades escolares. O número expressivo indica a aceitação das escolas em relação ao programa e reafirma a relevância dele na história do ensino médio brasileiro, etapa que foi tardiamente reconhecida pela esfera educacional.

4.10 ProEMI e seus desdobramentos em pareceres e resoluções

Em 11 de fevereiro de 2009, o então ministro de estado da educação, Fernando Haddad, enviou ao CNE o ofício MEC nº18, objetivando formar uma comissão para tratar da proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio. Diante dessa oficialização, aconteceu um debate entre conselheiros daquela CEB e se constituiu uma Comissão Especial, a fim de conhecer e discutir o teor da versão preliminar dessa proposta. A primeira reunião da Comissão contou com a contribuição de análises, reflexões e apontamentos apresentados na audiência pública nacional,³⁰ na Reunião Bicameral do CNE,³¹ nas reuniões da CEB e nos manifestos e documentos apresentados por instituições e pela sociedade civil. O documento gerado por esse processo traz em seu escopo uma justificativa, a descrição do ensino médio, os pressupostos para um currículo inovador do ensino médio, um plano de implementação, as linhas de ação/componentes, a descrição dessas linhas de ação, o monitoramento e a avaliação do programa, uma previsão orçamentária/categoria de despesa e, por fim, um plano de ação/cronograma.

O documento enfatiza que “o ensino médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/389-noticias/ensino-medio-2092297298/20164-ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro>

³⁰ Audiência realizada em 1º de junho de 2009 e citada no texto do parecer CNE/CP 11/2009.

³¹ Dados do parecer CNE/CP 11/2009.

de enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna” (BRASIL, 2009d, p. 2). Nessa linha, justifica-se a necessidade de repensar essa etapa da educação básica e redirecionar as ações que a envolvem, afinal, o “ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e [...] ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas” (BRASIL, 2009d, p. 2).

Entretanto, já foi discutido nos capítulos anteriores que uma identidade unitária para o ensino médio não passa de ceticismo, haja vista que as juventudes brasileiras se constituem e se constroem de diversas formas e se manifestam em distintas realidades. Como já considerado por vários estudiosos citados no capítulo anterior e referendado por Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 255), um dos “desafios enfrentados se refere à identidade do Ensino Médio. Há uma permanente tensão entre formação geral e/ou profissional, ensino propedêutico e/ou técnico”.

O parecer traz em sua justificativa uma alusão ao artigo 22 da LDB, o qual define que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Tal menção se dá em virtude da “necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, capazes de atender seus diferentes anseios” (BRASIL, 2009d, p. 2).

Portanto, a proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio, retratada nesse parecer vem substanciar a necessidade de superação do dualismo existente na identidade do ensino médio e o ganho de identidade unitária, mesmo que esta venha investida de “formas diversas e contextualizadas”. Sendo assim, a proposta é estruturar um currículo inovador que articule as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, objetivando a emancipação humana igualitária para todos os alunos enquanto cidadãos. Tal proposta vai na contramão do que concluímos no primeiro capítulo desta dissertação, afinal a dualidade existente no ensino médio está arraigada em sua concepção e trajetória histórica; além disso, essa etapa da educação básica está posta para sujeitos de classes sociais distintas e com identidades múltiplas diante de situações ainda mais antagônicas.

A prioridade do governo federal em estabelecer programas e projetos dessa natureza visa a melhoria da qualidade da educação básica, porém a dificuldade de expressar a realidade da educação brasileira, particularmente no ensino médio, torna esses programas ineficazes e

inoperantes no curto, médio ou longo prazo. Nesse caso, vislumbrar a superação do dualismo não remete à real situação do ensino médio brasileiro, haja vista

A afirmação de que a separação entre os alunos que seguem estudos universitários e aqueles que devem ingressar precocemente no mercado de trabalho se deve apenas a uma questão de “aptidões diferenciadas”, nada tendo a ver com a origem de classes dos jovens, é uma miopia ideológica tão marcante que dispensa outros comentários. (ZIBAS, 2005, p. 1072).

Propor a experiência curricular inovadora do ensino médio que contemple distintas realidades, porém superando o dualismo, não passa de ceticismo ou mesmo da miopia ideológica expressa por Zibas e afirma a discrepância existente entre as legislações e as ações educacionais no país, sobretudo no ensino médio.

Na sequência do parecer 11/2009, mais especificamente no item sobre o “Ensino Médio no Brasil” e sobre os “Pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio”, iniciam-se as contradições expressas no documento, pois é perceptível a inexistência de um currículo capaz de promover uma aprendizagem significativa. Isso é justificado pelo fato de o ensino médio, mesmo depois de doze anos da atual LDB, não conseguir superar sua histórica dualidade. O documento informa que

o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 3).

O respeito às diversidades dos estudantes jovens remete àquilo que analisamos e reiteramos nos capítulos anteriores, no sentido de que a diversidade deve ser compreendida e que a busca por essa superação não se limita à garantia de uma identidade unitária, mas está no compromisso de entender e acolher as distintas identidades dos ensinos médios.

Para isso, o parecer traz as “Dimensões para um currículo inovador”, afirmando que “ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade” (BRASIL, 2009b, p. 3-4) e nessa linha deverá criar condições para que as unidades escolares materializem, por meio de seus PPP, uma aprendizagem pautada no trabalho, na ciência, tecnologia e cultura. Certamente a escola é o espaço ideal para discutir e viabilizar condições para tornar inovador o currículo do ensino médio, pautando-se nas dimensões do referido parecer. Entretanto, cabe ressaltar que de nada adianta modificar o currículo se os educadores não assumirem um papel que realmente dialogue com a juventude. Alves e Hermont (2014, p.

13) chegam a afirmar “que não é possível um profissional adotar práticas que dialoguem com a juventude sem ele próprio assumir posturas e atitudes que o colocam em estreito diálogo com essa mesma juventude, incorporando tal postura à sua identidade profissional”.

A fim de operacionalizar esse currículo inovador, seu “Plano de Implementação” estará em consonância com o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, da resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007 e da resolução CD/FNDE 47, de 20 de setembro de 2007, que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, além de contar com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Para a “Operacionalização”, todos os entes federados que aderiram ao programa elaboraram e enviaram à SEB/MEC seus Planos de Ação Pedagógica (PAP). Conforme as diretrizes do programa e diante desse escopo do parecer, a Comissão analisa o mérito e assevera que:

o Programa Ensino Médio Inovador não implica mudanças da concepção de Ensino Médio da LDB, nem em formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] o que está sendo proposto é um programa de apoio técnico e financeiro à promoção experimental de inovações pedagógicas no grupo de escolas públicas que a ele aderirem (estaduais, inclusive os Colégios das Universidades Estaduais; e federais, inclusive os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e o Colégio Pedro II), de forma a produzir significativas melhorias no desempenho e na aprendizagem de seus alunos. (BRASIL, 2009d, p. 8).

O mérito do parecer CNE/CP 11/2009 está em elucidar dois pontos fundamentais, que envolvem a articulação das disciplinas e a ampliação da carga horária do ensino médio. Em se tratando de articular disciplinas, os eixos apresentados nas “Dimensões para um currículo inovador” e previstos nas DCNEM, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, devem estar imbricados no processo ensino-aprendizagem do ensino médio. O outro ponto de destaque, ou seja, a ampliação da carga horária para 3 mil horas, destina 20% a estudos e atividades escolhidas pelos próprios alunos, os quais construirão e percorrerão itinerários formativos que estejam vinculados aos seus interesses e perspectivas de vida.

Após os trâmites descritos, a proposta de desenvolver uma experiência curricular inovadora foi apreciada e aprovada pela Comissão Especial constituída pela CEB, deixando

registradas dezessete recomendações para a formação de professores, além de um redesenho curricular. Dentre estas recomendações destacamos:

- Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa;
- Propiciar formação continuada dos gestores, professores e demais profissionais da educação, inclusive com capacitação no processo de forma direcionada para a implementação do novo currículo, para o planejamento conjunto interdisciplinar e contextualizador e das atividades diversificadas, assim como para o relacionamento e diálogo com adolescentes e jovens, para contatos com as famílias, para acompanhamento individual e para recuperação continuada da aprendizagem;
- Estimular que o Programa possa ser continuamente avaliado e aperfeiçoado e que o mesmo, em regime de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, adquira um caráter cada vez mais amplo de atendimento a um Ensino Médio de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. (BRASIL, 2009b, p. 21-22).

A escolha por citar essas três recomendações da CEB para desenvolver experiência curricular inovadora no ensino médio justifica-se pelo fato de que estas têm proximidade com as ações do ProEMI e mais ainda com o Pacto Nacional, temas abordados neste capítulo e que vêm subsidiar nossas respostas à problemática desta dissertação. Tais recomendações vêm ao encontro da análise e das discussões em torno do ProEMI e do Pacto que direcionam nossa reflexão e apontam para a realidade de que as políticas públicas educacionais ainda não tiveram capacidade de discutir com profundidade e clareza as concepções e o histórico da identidade do ensino médio.

De posse do parecer e diante dos trâmites que envolvem a legislação, o ProEMI foi aprovado em 29 de junho de 2009 e submetido ao Conselho Pleno do CNE, onde foi aprovado por unanimidade em 30 de junho de 2009.

Nessa trajetória de normatizações, apresentamos a portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009, “que institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional” (BRASIL, 2009c).

Essa portaria vem ao encontro das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apresentadas no parecer 11/2009, que aqui se apresentam da seguinte forma:

Parágrafo único: São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:
I – Expandir o atendimento e melhorar a qualidade do Ensino Médio;

- II – Desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III – Promover e estimular a inovação curricular no Ensino Médio;
- IV – Incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V – Fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – Promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII – Desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
- VIII – Criar uma rede nacional de escolas de Ensino Médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores;
- IX – Promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de Ensino Médio;
- X – Incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de Ensino Médio estaduais. (BRASIL, 2009c).

O ProEMI, de acordo com a referida portaria, visa apoiar as SEE e Distrital, com a finalidade de desenvolver ações que impactam na melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, prestando apoio técnico e financeiro a essas ações.

Esse programa tem objetivos atrelados às DCNEM e ao PNE, visando à promoção da “educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras”(BRASIL, 2009c). Os objetivos do programa e a própria legislação que o ampara saltam aos olhos dos educadores e da sociedade como um todo, porém a criticidade diante das leituras nos remete à informação de que o programa esbarra em ponto primordial: a ampliação da carga horária, afinal não depende apenas da escola acrescentar horários ou disciplinas inovadoras no contexto escolar.

A ampliação da carga horária demanda espaço físico, profissionais capacitados e habilitados, transporte escolar, recursos materiais de toda espécie. Além disso, os repasses da União aos estados, Distrito Federal e municípios já são previstos na Carta Magna e até então o ProEMI não traz nenhuma deferência a outros números que não sejam aqueles expressos na legislação. Outra crítica ao Programa e também relacionada à ampliação da carga horária é que, de acordo com a estrutura do ProEMI, os(as) alunos(as) terão a oportunidade de acesso a áreas do conhecimento de sua escolha e que antes não eram contempladas o currículo do ensino médio, porém ao final do percurso escolar de três anos, nenhuma formação será acrescentada a estes alunos, ou seja, aumenta-se a carga horária, permite-se a escolha de disciplinas além do currículo e que estão voltadas para a área de empregabilidade, porém sem

nenhum acréscimo no histórico escolar. Isso é bem claro desde o artigo 1º da referida portaria, quando trata do “desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio profissional” (2009c), ou seja, nenhum acréscimo de formação profissional será posto para esses alunos.

Desde 2009, ano de implementação do ProEMI, até meados de 2011, nenhuma menção normativa se voltava para a destinação de recursos financeiros para o programa em evidência, até que, em 16 de novembro de 2011, o MEC autorizou, por meio da resolução CD/FNDE 63, que recursos financeiros fossem destinados em 2012, nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio que foram selecionadas por suas respectivas SEE à adesão do ProEMI. Com essa mesma finalidade, foram aprovadas outras duas resoluções, a nº 31, de 22 de julho de 2013, e a nº 4, de 25 de outubro de 2016. Propõe-se uma análise comparativa das duas primeiras resoluções, contemplando o que foi acrescido e suprimido no teor de seus artigos e respectivos desdobramentos, além da resolução 4/2016, que não será contemplada no quadro comparativo a seguir por não estar dentro do recorte temporal da pesquisa. Sendo assim, ela será apenas citada e não analisada diante das anteriores.

QUADRO 1 – Comparativo entre as resoluções do CD/FNDE, que dispõem sobre a destinação de recursos financeiros às escolas que aderiram ao ProEMI

Resolução nº 63, de 16 de novembro de 2011	Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013
Fundamentação Legal: CF/1988; LDB/1996; lei 11.947/2009; lei 12.513/2011; decreto 6.094/2007; decreto 6.286/2007; decreto 7.083/2010; resolução 17/2011 do CD/FNDE; resolução 47/2011 do CD/FNDE e portaria ministerial 971/2009 do MEC.	Fundamentação Legal: Em relação à lei anterior, percebe-se acréscimo da lei 9.608/1998 que dispõe sobre o serviço voluntário, e supressão da resolução 17/2011 do CD/FNDE, que dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE.
Existem algumas mudanças nas nomenclaturas de ambas as resoluções e uma delas está explícita em “Reestruturação Curricular”, “Escolas Aprovadas”, “Análise situacional”.	Nesta resolução usam-se os termos “Redesenho Curricular”, “Escolas que tenham aderido ao Programa”, “Diagnóstico”
No inciso I, do parágrafo 2º do artigo 1º o documento refere-se à “necessidade de estabelecimento de ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a conseqüente reestruturação curricular das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem”.	Aqui há uma modificação no inciso, retirando a explicação acerca das escolas “que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem”. Com isso, todas as escolas serão contempladas e não apenas as que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem.
O inciso II do artigo 1º traz como critério de seleção das escolas aprovadas, a “distribuição	A resolução de 2013 suprimiu o inciso II no seu texto.

<p>regionalizada das escolas, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas”.</p>	
<p>No item referente aos Projetos de Reestruturação Curricular, previsto no § 3º do artigo 1º, são apresentados os seguintes macrocampos: I – Acompanhamento Pedagógico; II – Iniciação Científica e Pesquisa; III – Cultura Corporal; IV – Cultura e Artes; V – Comunicação e Uso de Mídias; VI – Cultura Digital; VII – Leitura e Letramento; VIII – Participação Estudantil”.</p>	<p>A resolução 31/2013 acrescenta no inciso I, § 4º do artigo 1º, no que se refere ao Acompanhamento Pedagógico, as áreas de conhecimento “Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas”. Além disso, acrescenta um inciso (IV) referente às “Línguas Adicionais/Estrangeiras”; funde os incisos V e VI da resolução 63/2011, tendo assim em seu inciso VI I “Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital”. Por fim, apresenta uma mudança de nomenclaturas no que se refere ao inciso IV da resolução anterior, passando assim a “Produção e Fruição das Artes” (VI). Outro fato que merece destaque é que nessa resolução há um erro na constituição dos artigos e parágrafos apresentados na falta do § 3º do artigo 1º e também do artigo 2º. Assim, a resolução é constituída de artigo 1º, § 1º, 2º, 4º, 5º e 6º; e pelos artigos 1º, 3º, 4º, 5º, 6º, artigo 7, artigo 8º, 9º e artigo 10.</p>
<p>Analisando o § 4º do artigo 1º, o qual define os Projetos de Reestruturação Curricular, observa-se, no inciso I, a “obrigatoriedade de conterem ações dos macrocampos indicados nos incisos I e II e, em conformidade com as necessidades e os interesses da comunidade escolar, apresentar ações dos macrocampos especificados nos incisos III, IV, V, VI, VII e VIII”, referidos no § 3º do mesmo artigo.</p>	<p>As mudanças vêm apresentadas na obrigatoriedade dos macrocampos I, II e III, pois nessa resolução o I refere-se ao Acompanhamento Pedagógico, o II à Leitura e Letramento, e o III à Iniciação Científica e Pesquisa. Além disso, a legislação acrescenta que além da obrigatoriedade de contemplar esses três macrocampos deverão existir ações em no mínimo mais dois macrocampos específicos e relacionados nos incisos de IV a VIII e que, estes deverão ser “escolhidos conjuntamente com a equipe pedagógica, professores e comunidade escolar”.</p>
<p>Ainda no artigo 1º, em seu inciso IV do § 4º, em se tratando dos Projetos de Reestruturação Curricular afirma-se que deverão observar “aspectos da gestão educacional que garantam sucesso na implantação de suas ações”.</p>	<p>No mesmo inciso IV do artigo 1º, porém da resolução 31/2013, em seu § 5º, que também trata dos Projetos de Redesenho Curricular, a definição é de que serão observados: “aspectos da gestão educacional que garantam a implantação das ações”. O que difere da legislação anterior é apenas a garantia “de sucesso” e isso, apesar de uma única palavra a menos no inciso, porém de grande valoração quando se trata de gestão educacional, afinal garantir a implantação de ações, como previsto nessa resolução não poderá ter a mesma qualidade e desfecho da resolução anterior que, garante sucesso na implantação destas ações.</p>
<p>Um inciso adiante, nos apresenta que, os Projetos de Reestruturação Curricular deverão observar as “articulações possíveis com outros programas do Ministério da Educação, desenvolvidos pelas SEE e Distrital, em especial os Programas Mais Educação, o Saúde na Escola e o PRONATEC”.</p>	<p>Porém, na atual Resolução há o acréscimo do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e com outros programas e ações intersetoriais. Entendemos que o acréscimo desse programa aconteceu apenas nessa resolução, em virtude de seu lançamento em</p>

	20 de março de 2012.
O § 5º do artigo 1º trata de como as Unidades Executoras Próprias (UEX) inserirão seus Projetos de Reestruturação Curricular “no módulo Ensino Médio Inovador do Sistema Integrado de Planejamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC” e que este é disponível no site: www.simec.mec.gov.br	A modificação nessa resolução se dá em virtude da inserção dos Projetos de Redesenho Curricular da UEX, que aqui deverão ser feitos por meio do PDE Interativo e não mais pelo SIMEC; o sítio disponível é http://pdeinterativo.mec.gov.br Cabe salientar que, pesquisando a respeito desse PDE Interativo deparamos legislações e documentos que grafam PDDE Interativo e não PDE Interativo. Sendo assim afirmamos que o PDDE Interativo é um Sistema do SIMEC e, lembramos ainda que o SIMEC é um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação.
Passando para o artigo 2º que trata da destinação de recursos de custeio e capital para as UEX, define-se o repasse apenas para o ano de 2012 e toma como parâmetro “os intervalos de classe de número de alunos beneficiários do ProEMI, a carga horária escolar e os correspondentes valores de referência”, lembrando que estas são estabelecidas em tabelas da resolução.	Como nessa resolução não consta o artigo 2º, passa-se então para o artigo 3º, o qual traz determinações sobre a destinação de recursos de custeio e capital para as UEX, porém difere-se da resolução anterior no que tange aos parâmetros, pois aqui referem-se aos “intervalos de classe de número de alunos matriculados no Ensino Médio da unidade educacional extraído do censo escolar do ano anterior ao repasse, a carga horária escolar e os correspondentes valores de referência”, estabelecidos em tabelas dispostas na resolução. Entendemos que a diferenciação do teor nesse artigo é em função de que, a partir de 2012, já havia um contingente de alunos beneficiários do ProEMI e atendidos por esse repasse.
Nas tabelas existem Intervalos de Classe de Número de Alunos Beneficiários do ProEMI e estas estão dispostas da seguinte forma: Até 100 alunos; 101 a 300; 301 a 500; 501 a 700; 701 a 900; 901 a 1100; 1101 a 1300; 1301 a 1400; e mais de 1400.	Os intervalos nessa resolução são os mesmos, com exceção da última linha, que, aqui apresenta mais de 1401, quando deveria estar expresso “mais de 1400”, conforme a resolução anterior ou “a partir de 1401”.
No inciso IV do artigo 2º a “contratação de serviços de consultoria de IES” refere-se à lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011 e faz menção ao limite de 10% do valor “destinado à categoria econômica de custeio”. A referida lei dispõe sobre as diretrizes para elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2012.	Como a resolução é datada de 2013, a lei 12.465/2011 já não se adequa a ela, por isso há mudança em seu teor, referindo-se então à lei 12.708, de 17 de agosto de 2012, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2013. Outra modificação no teor da resolução é que esta prevê o limite de 10% do valor “destinado à cobertura de despesas de custeio”, ou seja, mudança de nomenclatura, porém com o mesmo sentido literal.
O artigo 2º define como serão destinados os recursos de custeio e capital, tendo em seu § 2º os incisos de I ao VIII.	O artigo 3º, que define como serão destinados os recursos de custeio e capital, tem em seu § 2º os incisos de I ao IX e, o inciso acrescentado, ou seja, o IX, refere-se ao “ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos alunos-monitores que atuarão como auxiliar do professor, tanto em sala de aula quanto no contra-turno nas atividades propostas no(s)

	macrocampo(s)". Além disso, são acrescentados o § 3º e o artigo 4º, com seus incisos I e II, que esclarecem acerca da natureza voluntária das atividades realizadas pelos alunos-monitores. O artigo 4º trata do ressarcimento das despesas desses alunos-monitores voluntários com transporte e alimentação.
No artigo 5º há uma "hipótese dos repasses vierem a ser inferiores ou superiores ao montante necessário ao alcance dos fins a que se destinam à UEx da escola beneficiada, respeitadas as categorias econômicas: I – será facultado, no primeiro caso, complementar a diferença com recursos do PDDE; e II – competirá, no segundo caso, empregar o saldo nas finalidades do PDDE.	Na resolução 63/2013, o artigo 5º da resolução anterior foi suprimido.
O artigo 6º faz menção às parcerias efetivadas com a SEB/MEC, com os governos estaduais e do Distrito Federal, com as UEx e escolas, e traz as atribuições de cada uma dessas entidades parceiras diante da operacionalização dos repasses previstos.	A efetivação das parcerias e suas respectivas atribuições são tratadas nessa resolução, em seu artigo 8º.
	O artigo 7º foi acrescentado em relação à resolução anterior e trata, de maneira esclarecedora, da operacionalização e execução dos recursos financeiros específicos das UEx.
	Em se tratando de acréscimos, deparamos também o artigo 9º, que aprova os modelos do Plano de Redesenho Curricular e temo sítio www.fnde.gov.br onde disponibiliza tais modelos.

Enfim, tal comparação nos remete à ideia de que todas as modificações foram necessárias, em virtude das modificações das leis que fundamentam ambas as resoluções. Também é evidente que esses dispositivos legais embasam a efetivação do ProEMI, porém suas ações, em especial as que apresentam caráter pedagógico, são tratadas em documentos orientadores, que têm definido seu aspecto didático-metodológico, conforme passamos a analisar.

4.2O ProEMI e seus Documentos Orientadores

O ProEMI passou, desde a sua criação em 2009, por reformulações tanto de ordem teórico-regulamentar quanto didático-metodológicas. Todas essas reformulações estão contempladas nos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, publicados pela SEB/Diretoria de Currículos e Educação Integral/Coordenação Geral do

Ensino Médio, todas instâncias do MEC. Sabe-se que já são cinco edições desses Documentos Orientadores do ProEMI, porém nos ateremos àqueles publicados nos anos de 2011, 2013 e 2014; os referentes aos anos de 2016 e 2016/2017 serão citados, porém com uma abordagem mais superficial, por não estarem dentro do recorte temporal delimitado neste trabalho.

Com vistas a provocar um debate em torno do ensino médio nas SEE e Distrital, bem como nas escolas públicas de ensino médio, o ProEMI foi instituído. Buscando implementar um currículo inovador, que desenvolvesse ações de melhoria da qualidade do ensino nessa etapa da educação básica, o MEC disponibilizou uma versão preliminar do documento orientador, expresso pela portaria 971/2009. Entretanto, o primeiro Documento Orientador é datado de setembro de 2009 e relaciona o programa à “necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da Educação Básica”(BRASIL, 2009d, p. 4). Nesse sentido, tal documento é posterior ao parecer 11/2009, no qual se fundamenta toda a sua estrutura, desde a apresentação, perpassando os pressupostos para a construção de um currículo inovador para o ensino médio, as dimensões e proposições, as instituições proponentes e o órgão financiador, até a estrutura operacional, o processo e o plano de ação pedagógica, a estrutura organizacional, o plano de metas juntamente com as formas de acompanhamento e avaliação do programa.

Esse primeiro Documento Orientador tem como finalidade “informar às SEE e do Distrito Federal sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do ProEMI” e, além disso, as escolas poderiam garantir o reconhecimento de suas especificidades regionais, em “consonância com os interesses dos entes federados partícipes.” (BRASIL, 2009d, p. 3).

Apesar de o documento trazer em sua apresentação uma deferência ao apoio técnico e financeiro, ele é estritamente didático-metodológico, pois apresenta sucintamente as especificações referentes aos recursos financeiros do programa.

Os desafios para a universalização do ensino médio são muitos, vêm arraigados nas concepções históricas dessa etapa da educação básica e se justificam pela tardia definição de objetivos e finalidades –o Ensino Médio só foi reconhecido como etapa da educação básica com diretrizes e finalidades definidas a partir da LDB/1996, mais especificamente nos artigos 35 e 36 dessa lei. De acordo com o Documento Orientador, a educação básica no Brasil, “encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2009d, p. 6) e isso vem esboçado nos indicadores quantitativos expressos nos capítulos anteriores deste trabalho.

Entendemos que além das dificuldades de universalização decorrentes dessas desigualdades “existem reais dificuldades de aprendizagem, além da inadequação de propostas pedagógicas em relação às realidades diferenciadas do contexto em que vivem os segmentos desta faixa etária” (BRASIL, 2009d, p. 6).

Diante do exposto, o documento justifica a real necessidade de implantar políticas públicas para o ensino médio, a fim de desenvolver ações práticas e eficazes que atendam essa etapa da educação básica e contemplem as dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura. Como já delineado no parecer 11/2009, que é a base legal do Documento Orientador, a articulação dessas quatro dimensões está claramente exposta nos pressupostos que direcionam as mudanças significativas para um currículo inovador do ensino médio. E

reitera-se que a organização curricular deve considerar as diretrizes curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais. (BRASIL, 2009d, p. 8).

No que tange às Proposições Curriculares, o documento de setembro de 2009, com a carga horária mínima de 3 mil horas contemplada no parecer 11/2009, aparece de forma explicativa e possibilitando que tal ampliação seja implantada de forma gradativa, ou seja, “carga horária mínima de 3.000 horas (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa” (BRASIL, 2009d, p. 10).

Enfim, o documento orienta a elaboração dos Projetos Escolares, atendendo ao que está posto pela legislação e induzindo mudanças inovadoras que permitam o aumento da carga horária e o redesenho curricular para o ensino médio. Assim, visa subsidiar a implantação do programa, porém se mostra além do parecer que é sua base legal, quando acrescenta sete indicativos para constituir a nova organização curricular e estabelece articulação com os exames do Saeb e a matriz curricular do Enem (BRASIL, 2009d, p. 11). Por outro lado, mostra-se aquém quando omite informações contempladas no parecer, tal como a carga horária mínima de 20% total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas, apontando apenas a possibilidade de oferta dessas atividades, estruturadas em disciplinas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios previstos para o ensino médio.

Em face das mudanças nos marcos regulamentares do ensino médio, em especial do ProEMI, em 2011 foi apresentada uma nova versão do Documento Orientador, trazendo em seu bojo dados quantitativos que

demonstram a necessidade de se estabelecer políticas conscientes para a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da universalização gradativa de atendimento a população de 15 a 17 anos, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2011b, p. 6).

Da versão anterior, datada de setembro de 2009, para a versão de 2011, foram discutidos, analisados e aprovados documentos e legislação imprescindíveis, que são aporte legal para a implantação desse Documento Orientador nas SEE, no Distrito Federal e nas escolas selecionadas. Isso se justifica pela amplitude da base legal do documento, que traz entre leis, pareceres e resoluções a LDB/1996, o parecer CNE/CP 11/2009 e a portaria 971/2011, relacionados ao ProEMI, além dos pareceres CNE/CEB 7/2010 e CNE/CEB 5/2011, que tratam das DCN para a educação básica e para o ensino médio e as resoluções CD/FNDE 17/2011, CD/FNDE 38/2011, que dispõem sobre os procedimentos de adesão, habilitação, as formas de execução, prestação de contas referentes ao PDDE, e a resolução CD/FNDE 63/2011, que estabelece os procedimentos e autoriza a destinação de recursos para o desenvolvimento do ProEMI.

O texto desse Documento Orientador traz indicadores³² da realidade do ensino médio e justifica a necessidade de viabilizar políticas públicas para essa etapa da educação básica. O documento dispensa apresentação como a feita na versão de setembro de 2009, pois, por se tratar de uma nova versão, supõe-se que os educadores já possuem prévio conhecimento acerca do programa. Entretanto, a relevância dos indicadores nesse documento é premissa para entender que

os dados expostos demonstram a necessidade de se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da universalização gradativa de atendimento à população de 15 a 17 anos, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2011b, p. 6).

É fato que, nesse contexto, o ProEMI se apresenta como uma ação estratégica do governo federal, viabilizando mudanças significativas no currículo do ensino médio, por meio de propostas que reestruturem o currículo, disponibilizando recursos técnicos e financeiros. Por sua natureza, o documento traz indicativos que direcionam a elaboração dos Projetos de

³² Dentre os indicadores, o texto traz a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), um instrumento apresentado pelo IBGE que analisa as condições de vida da população brasileira.

Reestruturação Curricular (PRC). Porém, vale ressaltar que na versão anterior o documento trazia Proposições Curriculares, e nessa os mesmos apontamentos são grafados como Indicativos para a Reestruturação Curricular. No Dicionário Houaiss, os diferentes significados assim são definidos: “**Proposição** [PL.: ões] s.f. 1 proposta, sugestão 2 em lógica, expressão composta de sujeito, verbo e predicado, que pode ser verdadeira ou falsa; enunciado ~proposicional adj. 2g” (2004, p. 602) e “**Indicativo** adj. s.m. 1 (o) que indica; indicador adj. 2 GRAM que apresenta a ação, o estado ou o processo como real (diz-se de modo verbal) s.m. 3 GRAM modo indicativo” (2004, p. 412). Diante das definições, partimos da premissa de que na primeira versão do Documento Orientador havia uma proposta, considerando que o ProEMI estava sendo implementado pela primeira vez em algumas escolas públicas estaduais e do Distrito Federal. Na versão de 2011, a definição de indicativo já remete à ideia de direcionamento, ou seja, a primeira versão foi reinventada e implantada nos itens pertinentes, possibilitando assim maior apropriação da realidade e garantindo maiores probabilidades de indicar precisamente. Dentre esses Indicativos, todos se equiparam às Proposições Curriculares estampadas na primeira versão do Documento Orientador e foram acrescidas as seguintes: “j) As escolas integrantes do Programa deverão promover a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e k) Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar” (BRASIL, 2011b, p. 8).

Apesar de o documento anterior já mencionar a articulação entre o currículo inovador do ensino médio ao Enem, na nova versão de 2011 é explícita a imprescindibilidade de promover ações que direcionassem os(as) alunos(as) a participarem do Enem. Além disso, o documento definia que as escolas deveriam vislumbrar metas que viabilizassem a melhoria dos índices escolares, e isso seria definido em um plano específico.

Na sequência é apresentada a estrutura organizacional do programa e as atribuições de seus respectivos órgãos envolvidos,³³ bem como os critérios para seleção das escolas. Percebe-se maior autonomia por parte das escolas, afinal nesse documento elas passariam a ter oportunidade de escolher ampliar sua carga horária para cinco ou sete horas, conforme previsto no referido documento, no qual

os parâmetros para a destinação de recursos atenderão intervalos de classe de número de estudantes, a carga horária diária, seja na perspectiva de 5

³³ SEB/MEC; SEE e Distritais; UEx/Escolas Públicas Estaduais e Distritais.

horas/dia (Tabela I), oferta do Ensino Médio Noturno (Tabela I) ou de tempo integral de 7 horas/dia já instituída (Tabela II)³⁴. (BRASIL, 2011b, p. 19).

Em suas proposições, a versão de 2011 trazia algo de muito relevante, os Macrocampos, propostos em consonância com o parecer CNE/CEB 5/2011, por meio do qual “os conhecimentos escolares provêm de saberes histórico e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos” (BRASIL, 2011b, p. 41). O documento acrescenta que:

Tais âmbitos de referência podem ser considerados como correspondendo aos seguintes espaços:

- I – Instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- II – Mundo do trabalho;
- III – Desenvolvimentos tecnológicos;
- IV – Atividades desportivas e corporais;
- V – Produção artística;
- VI – Campo da saúde;
- VII – Formas diversas de exercício da cidadania;
- VIII – Movimentos sociais. (BRASIL, 2011b, p. 41).

De acordo com esta citação e com base no referido parecer, o Documento Orientador de 2011 apresenta os seguintes macrocampos: “1- Acompanhamento Pedagógico; 2 – Iniciação Científica e pesquisa; 3 – Cultura Corporal; 4 – Cultura e Artes; 5 – Comunicação e uso de mídias; 6 – Cultura Digital; 7 – Participação Estudantil; e 8 – Leitura e Letramento”. Acerca desses, o documento traz uma definição esclarecedora sobre cada um e contempla possibilidades de atividades e metodologias pertinentes para chegarem ao objetivo proposto pelo programa, que é o aumento da carga horária e o redesenho curricular para um ensino médio inovador.

A precarização da profissão docente foi, por sua vez, um dos motivos que levou o MEC a discutir e melhor definir o que seria a atividade docente em dedicação exclusiva, prevista no documento de 2009 que contemplava tal atividade, porém de forma obscura e nas entrelinhas. A fim de esclarecer essa atividade e melhor direcionar a atuação docente no programa, o Documento Orientador de 2011 direcionava a atuação em dedicação exclusiva, porém implantada de forma progressiva e exercida por um único docente, denominado Professor Articulador, o qual deveria ser escolhido por seus pares, estar lotado na escola, desempenhando suas tarefas em quarenta horas semanais e pertencer ao quadro permanente.

³⁴ As referidas tabelas são parte do Documento Orientador Programa Ensino médio Inovador – 2011.

Além disso, o Professor Articulador deveria possuir perfil e formação que possibilitassem desempenhar as seguintes atribuições:

– Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola; – Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular; – Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola; – Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando: I – a gestão compartilhada; II – a ampliação dos territórios educacionais; III – dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região. (BRASIL, 2011b, p. 12-13).

Diante de todas essas reformulações do Documento Orientador de 2011, enfatizamos que este teve seu caráter propositivo bem definido, de ordem técnica e pedagógica, direcionando com maior clareza seus objetivos e fazendo aquilo que se propõe em um documento orientador, que é direcionar os envolvidos no programa e vislumbrar o que está proposto no sentido de capacitar os envolvidos e garantir o aumento da carga horária, a reestruturação curricular para implantar um ensino médio inovador e de qualidade.

Entretanto, as fragilidades das políticas educacionais já expostas nesta pesquisa conduziram à reformulação de legislação e documentos que pudessem embasar e direcionar as ações educativas, neste caso, o Programa Ensino Médio Inovador. Assim, no ano de 2013 foram apresentados dois Documentos Orientadores do ProEMI, porém nesta pesquisa nos aportamos na segunda versão do ano de 2013, já reformulado, que traz um panorama geral desta etapa da educação básica com indicativos de rendimento e movimento escolar. O documento, assim como a versão de 2011, traz nas Orientações para o Redesenho Curricular (BRASIL, 2013j, p. 9) a integração do ProEMI nas ações do PDE, e ainda reitera que esta é uma estratégia do governo federal.

O Redesenho Curricular da versão de 2013 do Documento Orientador trazia como uma das mudanças em relação à versão anterior, o termo “reestruturação curricular”, em 2011 com novos contornos – e isso vem expresso em todo o texto do referido documento. Sobretudo no que concerne aos macrocampos, agora três obrigatórios e não mais dois³⁵, como

³⁵ No Documento Orientador do ProEMI 2011 era previsto a obrigatoriedade dos macrocampos “Acompanhamento Pedagógico” e “Iniciação Científica e pesquisa”, e na versão de 2013, a obrigatoriedade

era previsto em 2011, o documento institui o novo macrocampo de “Línguas Estrangeiras”, além de fazer junção de dois macrocampos que contemplavam o documento anterior e neste se inclui a “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias” em um só macrocampo. Também foi modificada a nomenclatura de “Cultura e Arte” para “Produção e Fruição das Artes”. Ainda sobre os macrocampos deste documento é enfático quando define que:

o redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo. (BRASIL, 2013j, p. 14).

O diálogo proposto envolve também as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e que todas as ações advindas dos macrocampos deveriam estar orientadas pelas DCNEM, que são as responsáveis pela orientação das avaliações do Enem. Entende-se que nesse redesenho curricular a proposta é desenvolver ações integradoras e relacionadas às DCNEM e às matrizes de referência do Enem, envolvendo temáticas diversas e pertinentes à vida dos estudantes, considerando as diversidades existentes nesta etapa da educação básica.

Em nossa análise dos Documentos Orientadores observamos que a estrutura do Programa não foi modificada, mas o direcionamento das ações se tornou mais articulado e flexibilizado, buscando adequação às realidades distintas das escolas e, sobretudo, do ensino médio.

Em busca de novas ações, instituindo novas metas, atendendo efetivamente os(as) estudantes e a legislação em vigor, o MEC propôs um novo Documento Orientador do Ensino Médio Inovador no ano de 2014, evidenciando sobretudo o grande desafio das políticas educacionais, previstas no artigo 208 da CF/1988 e na Meta 3 do PNE 2014-2024. É evidente que, à época de elaboração desse último Documento Orientador, o PNE era apenas um projeto e tramitava no Congresso, mas já contemplava “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (SAVIANI, 2014, p. 19). Diante deste desafio, o MEC propunha não apenas

redesenhar o currículo para um ensino médio inovador como também definir ações de formação continuada de professores.

Percebe-se que nas versões anteriores dos Documentos Orientadores do ProEMI a formação continuada de professores não era contemplada, e diante de tentativas e ampliação de ações, os números ainda apontavam para um ensino médio fragilizado. Acreditamos não ser possível criar condições para a melhoria da qualidade da educação sem sequer mencionar o trabalho docente. Este, quando atrelado à formação continuada, pode expressar um diferencial para se chegar à meta proposta no PNE e na CF/1988, bem como trazer novos indicadores educacionais. Nesse sentido, o ProEMI sistematizou suas ações entre o redesenho curricular e a formação continuada de professores por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Já no Documento Orientador de 2014 as bases legais são as mesmas do documento anterior e sua apresentação, reitera a proposta de valorizar as diversidades nas juventudes que compõem o ensino médio, afirmando que “compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.” (BRASIL, 2014f, p. 4). Nessa perspectiva mais flexível e compreensível da realidade, o documento dispensa o enfoque dado anteriormente aos dados quantitativos por meio de gráficos e tabelas, fazendo uma apresentação objetiva e contundente do que é a proposta do MEC em relação ao ProEMI.

Em seguida se propõe reiterar todas as definições e considerações evidenciadas no Documento Orientador anterior, mas não se apresenta nenhuma alteração. Cabe ressaltar que nem mesmo a ação proposta de formação continuada de professores é esclarecida e contemplada no documento atual. Diante disso e considerando o Pacto como ação proposta pelo MEC para integrar o ProEMI, porém sem esclarecimentos no documento, propomos analisar e discutir os pontos favoráveis dessa ação, bem como as fragilidades encontradas em sua implantação e execução nas escolas públicas estaduais e distritais.

4.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Documento Orientador do ProEMI na versão de 2014 define que:

com a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013 –, os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de

Formação Continuada de professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. (BRASIL, 2014f, p. 3).

Foi no ano de 2013 que o governo federal instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Claramente esta foi uma proposta do MEC com a finalidade de promover a formação continuada de professores do ensino médio e, assim, tentar garantir a qualidade da educação, em especial nessa etapa. Entendemos, todavia, que não basta propiciar a formação continuada se esta não estiver direcionada àquilo que de fato é prioritário, nesse caso, a reflexão acerca do ensino médio e o entendimento de sua concepção, valores, fragilidades, enfim, tudo aquilo que permeia sua história e realidade.

Em virtude dos desafios que persistem no contexto do ensino médio e, em consonância com a legislação vigente,³⁶ o MEC instituiu no conjunto de suas políticas educacionais a formação continuada de professores do ensino médio. Foi de acordo com a portaria ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e definiu suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Desse modo assumiram, junto com as SEE e Distrital, o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, em consonância com a LDB/1996 e as DCNEM.

É pertinente atentar para o termo “compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos”, expresso no artigo 1º dessa portaria, pois nenhuma versão do ProEMI estabelecia tal valorização. O Documento Orientador de 2009 previa a atividade docente em dedicação exclusiva, porém não esclarecia como seria essa implantação, tampouco quais seriam as atribuições docentes. Na versão subsequente, ou seja, no ano de 2011, a atividade docente em dedicação exclusiva estaria atrelada a um Professor Articulador que, estando à frente do ProEMI, seria capaz de articular com seus pares e todas as instituições envolvidas no programa a viabilização das articulações curriculares necessárias à reestruturação curricular para um ensino médio inovador. Na versão de 2013, foi mantido o Professor Articulador. Somente o documento de 2014 é que faz menção à oferta de formação continuada de professores de ensino médio, prevista no Pacto.

³⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. DCNEM – Parecer CNE/CEB 15/1998. Proposta do Plano Nacional de Educação, que já estava em tramitação e no ano seguinte passou a vigorar como lei 13.005/2014.

Nesse sentido e estando instituída tal formação como uma das ações do ProEMI, é oportuno observar que as ações do Pacto, conforme o artigo 3º da Portaria em evidência, têm como objetivos:

I – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; e III – discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013b).

É explícito que os objetivos das ações do Pacto estão em conformidade com o Documento Orientador de 2014, que visa à valorização e formação continuada dos professores do ensino médio e articula as práticas docentes com as DCNEM. A página oficial do Pacto traz como meta dessa ação a melhoria do padrão de qualidade do ensino médio. E, para isso,

articula-se a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que apontam alguns desafios a serem considerados no Ensino Médio: * Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2015 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar; * Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; * Redesenho curricular nacional; * Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; * Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; * Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; * Ampliação e adequação da rede física escolar; * Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio; * Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

Com o objetivo exposto de elevar a qualidade do ensino médio e superar os desafios apresentados, o Pacto propiciou a formação de orientadores de estudo, formadores regionais e assim, viabilizou a formação continuada dos professores. Para isso, contou com a participação de instituições de ensino superior, que certificaram os formadores regionais por meio de curso de formação e estes repassaram e capacitaram os orientadores de estudo que, por vez, estiveram inseridos nas escolas de ensino médio ministrando a formação aos professores e coordenadores pedagógicos.

Para incentivar a participação e valorizar esses professores, o MEC, por meio do FNDE,³⁷ concedeu bolsas de estudo aos formadores e participantes do Pacto e definiu uma carga horária de duzentas horas anuais para professores e coordenadores pedagógicos, com bolsa de R\$ 200,00 mensais; concederam 96 horas anuais para orientadores de estudos com bolsa de R\$765,00 e bolsas de R\$1.100,00 para formadores regionais. A formação continuada desses educadores por meio do Pacto teve início no primeiro semestre de 2014 e perdurou até o final do primeiro semestre de 2015, quando encerrada pelo MEC e sem justificativa para os participantes. O eixo condutor das reflexões nessa formação foi a temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, organizada nos núcleos: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O jovem como sujeito do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio. Cabe ressaltar que cada núcleo foi contemplado nos Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio, elaborados pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Pará(UFPR), no ano de 2013.

Como já foi dito na introdução deste trabalho, meu interesse em participar do Pacto frustrou-se já no início quando, ao analisar todos os cadernos de estudo, pude perceber que existia muito mais reprodução histórica do Ensino Médio, enfatizando que “no caso brasileiro, o ensino médio talvez seja o mais problematizado na história da educação” (BRASIL, 2013d, p. 5). No mesmo Caderno encontramos a afirmativa de que “sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros.”(BRASIL, 2013d, p. 5). É fato que tais desigualdades sociais têm relevância na realidade do ensino médio no Brasil, sobretudo quando analisamos os jovens que o compõem. Os Cadernos trazem ainda, um quadro geral dessa etapa da educação básica, apontando os indicadores sociais, trazendo reflexões sobre as práticas docentes com foco curricular e muita reflexão acerca da gestão democrática da educação e da escola, além de fomentar indagações sobre avaliação e organização do trabalho pedagógico no ensino médio.

Reiteramos o que já está exposto na introdução: entre os seis Cadernos da Etapa I e nos cinco Cadernos da Etapa II, apenas o Caderno 2 da Etapa I trata efetivamente do jovem como sujeito do ensino médio. Sabemos ser impossível, ao pensar em uma etapa de ensino, refletir criteriosamente quem dela faz parte, ou seja, os jovens sujeitos do ensino médio. Enfim,

³⁷Resolução CD/FNDE nº 51, de 11 de dezembro de 2013, que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio.

pouco se analisou na formação de professores do ensino médio, a identidade, as concepções e as problemáticas que permeiam o Ensino Médio brasileiro.

Os referidos Cadernos de formação contemplavam temas distintos, porém nenhuma deles traz uma análise aprofundada das concepções do ensino médio para melhor entendimento da realidade, tampouco expressam seus valores, fragilidades, enfim, tudo aquilo que permeia a história e a realidade dessa etapa da educação básica. No decorrer da análise de documentos nesta pesquisa ficou evidente que os Cadernos do Pacto foram a materialização do programa, pois por meio deles os professores participantes tiveram acesso à formação continuada, porém o objetivo maior – o de alavancar a qualidade dessa etapa da educação básica e manter uma proximidade com as DCNEM, viabilizando a formação integral dos alunos – estava muito distante dos encontros de formação e, sobretudo, das vivências dos alunos nas escolas.

Entendemos que as concepções de ensino médio não fizeram parte do Pacto Nacional na proporção que deveriam estar postas, afinal, compreender o início e a trajetória desta etapa da educação básica é premissa para compreender seus índices, suas conquistas e fragilidades atuais.

As intenções que se fazem presentes nesta pesquisa não se finalizam aqui, pois existe a intenção de pesquisar as legislações posteriores a este recorte temporal. Isso se justifica ainda mais pelas temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do ensino médio, da Escola sem Partido e por todas as análises, fragilidades e conquistas do ensino médio diante desses assuntos que diretamente o envolvem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa compreendemos que ela não é a conclusão de uma temática, tampouco do objeto que permeou e conduziu todas as leituras e análises. Na realidade é um trajeto percorrido rumo à inserção e construção do ensino médio, inserido nas políticas educacionais e seus desdobramentos, desde que essa etapa da educação básica foi posta na última LDB até a terminalidade do Pacto Nacional. Diante desse percurso vislumbramos a continuidade da pesquisa, com foco nos documentos, legislações, discursos e movimentos que imperam no ensino médio após o ano de 2015, sobretudo as discussões acerca da BNCC, da reforma do ensino médio, da Escola sem Partido e das fragilidades e possibilidades que entrelaçam e orientam essa etapa da educação básica.

Os discursos contidos, ora explícitos ora implícitos, na pesquisa documental e na revisão bibliográfica utilizada nesta pesquisa nos possibilitaram entender que o ensino médio é uma das etapas da educação básica que mais necessita de debates e atitudes, pois sua trajetória histórica e sua identidade ainda estão na obscuridade. Assentimos com Sposito e Carrano (2003, p. 19) quando entendem que “é preciso reconhecer que, historicamente e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’”. No decorrer da pesquisa nos propusemos a pensar o ensino médio enquanto etapa da educação básica que tem como atores “as juventudes”, as quais compõem os diferentes “ensinos médios” existentes no Brasil; mas essa condição não foi explicitada em nenhum dos documentos aqui analisados. Ao contrário, as diretrizes em todos os seus formatos focaram o ensino e não seus sujeitos.

Constatamos no cotejamento das fontes pesquisadas que as concepções de ensino médio são distintas, e isso decorre muitas vezes das questões sociais, políticas, culturais e econômicas que se fazem presentes no decorrer dos tempos. Apreendemos também que as políticas públicas educacionais, sobretudo as que fazem referência ao ensino médio, têm um histórico recente no contexto da educação brasileira, o que pode sinalizar a inconsistência e falta de direcionamento do Estado para com essa etapa da educação básica.

As reflexões que pautaram esta pesquisa circundaram as três categorias de análise, sendo o “ensino médio” apresentado desde a abordagem da LDB 9.394/1996 – que o colocou finalmente como “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos” (BRASIL, 1996) e com finalidades múltiplas, abarcando desde o prosseguimento de estudos à preparação para o trabalho, o aprimoramento do aluno como pessoa humana até a relação das disciplinas com os fundamentos científico-tecnológicos. A apresentação do ensino médio

nesta pesquisa perpassou ainda pareceres e resoluções, porém a descontinuidade sempre foi premente nas tentativas de direcionar o ensino médio, seja para seu caráter propedêutico ou profissional. Isso foi um agravante para afirmar a falta de identidade que ainda se faz presente nessa etapa de ensino básico.

Tal descontinuidade vem materializada nas políticas educacionais, sobretudo aquelas direcionadas ao ensino médio. E a escassez dessas políticas torna ainda mais intrincado o destino do ensino médio, que, de fato, desde sua criação, vem atrelado ao “mundo do trabalho”. Porém a prerrogativa do Estado diante desta finalidade é um tanto conturbada, pois não se sabe ainda para quê formar esses jovens que finalizam tal etapa.

Diante dessas categorias de análise, buscamos compreender a legislação sobre o ensino médio desde a LDB 9.394/1996 até o PL 6.840/2013, bem como nos orientamos pela temática das políticas públicas educacionais do ensino médio desde a implantação do Fundeb até a finalização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, uma das ações do ProEMI. No tocante a esse Programa, somos convictos de que a identidade do ensino médio não teve a devida atenção nas reflexões e encontros de formação continuada dos professores. Entendemos, assim, que formar professores em um programa cujo objetivo consiste em elevar a qualidade do ensino médio e superar os desafios apresentados deveria ter como princípio uma reflexão aprofundada das concepções e da trajetória dessa etapa da educação básica e de todas as resistências e fragilidades que permeiam sua construção histórica. A ausência dessa análise reafirma a obscuridade da identidade do ensino médio e ainda remonta à ideia de que as políticas públicas educacionais têm como característica, já afirmada por Saviani (2014, p. 40), de uma “perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”.

Ao analisar a legislação que embasa o primeiro capítulo e os autores que sustentaram nossas reflexões, podemos inferir que os índices apresentados pelo ensino médio estão cada vez mais suscetíveis a um debate criterioso e um olhar direcionado para essa etapa da educação básica. Sabemos que, apesar de universalização tardia e da escassez de políticas públicas, o ensino médio se faz presente nas últimas políticas que emergiram no país, o ProEMI e o Pacto. Entretanto, nem as políticas nem o currículo tiveram a sensibilidade de atender à diversidade das juventudes que compõem o ensino médio. Afinal, as concepções e toda a trajetória histórica dessa etapa de ensino, marcada pela dualidade e, conseqüentemente, pela obscuridade de identidade, não tiveram o espaço necessário nas discussões e encontros

de formação continuada dos professores. A descontinuidade das políticas no país é fato; e sem nenhum esclarecimento, o governo federal finalizou o Pacto nas SEE de todo o país, em sua primeira etapa, inviabilizando a efetivação dos objetivos e prolongando todas as fragilidades do ensino médio, vivenciadas no cotidiano das escolas e explicitadas em índices cada vez mais inquietantes.

A reflexão proposta nesta pesquisa nos direcionou à preocupação do Estado em relação à qualidade da educação, que vem materializada em legislação e documentos e nunca em ações e análises. Observamos, assim, o questionamento feito por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 93): “Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil?”. E, por meio desta indagação, afirmamos que a retórica da busca de qualidade e de inovação do ensino médio choca-se com descaso do governo com a educação e, mormente, com o ensino médio e as políticas que atendem essa etapa da educação básica.

Ficou evidente no decorrer desta dissertação que os debates em torno do ensino médio estão pautados muito mais em questões pedagógicas do que na concepção, identidade, papel e sentido dessa etapa da educação básica. Mesmo estando materializados na atual LDB e em todas as demais legislações e documentos normativos que orientam o ensino médio no Brasil, entendemos que discutir a identidade, o papel e o sentido é premissa para se fortalecer diante das problemáticas evidenciadas nessa etapa de ensino. Aqui se apresenta uma fragilidade: a falta de debates nesse contexto. Essa sinalização direcionou nosso olhar para as juventudes que compõem o ensino médio, bem como para a trajetória histórica do fazer o ensino médio neste país. Assim, podemos confirmar que o papel do ensino médio na atualidade está vinculado aos seus atores e que seu sentido se dá pela atuação das juventudes nos contextos educativos, seja na escola ou fora dela.

Analisando estudos sobre o tema, com ênfase nas políticas públicas de educação básica entre 2007 e 2015, foi possível verificar que os governos desse período se mobilizaram diante do ensino médio. Investiram e criaram políticas e programas, tais como o ProEMI (2009), O Pronatec (2011) e o Pacto Nacional (2013); porém, o número de programas e políticas públicas ainda é escasso diante das problemáticas existentes e dos índices aqui apontados. Nesta dissertação isso aparece sobretudo quando apresentamos o ProEMI e, na esteira dele, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Todavia, a formação

continuada de professores evidenciada nesse programa não se direcionou a estudar, tampouco a compreender a trajetória do ensino médio no contexto brasileiro, deixando de lado suas concepções, seu papel, seu sentido e, o que mais seria relevante para a compreensão dos docentes, o entendimento daqueles que compõem essa etapa da educação básica, ou seja, as juventudes que fazem o ensino médio.

Consideramos que este estudo se fez relevante diante da atual conjuntura política em que se encontra o Brasil, em franca luta de forças em torno da implantação ou não de nova reestruturação do ensino médio. Acreditamos, desta feita, que a identidade dessa etapa da educação básica se constrói por sujeitos envolvidos. Portanto, não basta um governo ou outro impor suas concepções para que a diversidade de jovens brasileiros(as) seja contemplada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Z.; PAULA, S. G. Juventude e formação de professores. **Presença Pedagógica**, n. 97, p. 1-8, jan./fev. 2011.
- ALVES, M. Z.; HERMONT, C. **Estratégias metodológicas de trabalho com jovens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. (Cadernos Temáticos, 12).
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Congresso. Projeto de Lei nº 6.840. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 2013a.
- _____. Congresso. Projeto de Lei nº 8.035. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Plano-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PL-8035_2010_.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.
- _____. **Constituição(1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-762-14-agosto-1969-374167-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- _____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- _____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- _____. Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6532.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Lei nº9.131, de 24 de novembro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19131.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Lei nº10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Lei nº10.287, de 20 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2001b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº10.709, de 31 de julho de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.709.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº11.684, de 2 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº12.061, de 27 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº13.006, de 26 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2009/Lei/L13006.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº13.010, de 26 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2009/Lei/L13010.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Lei nº13.234, de 29 de dezembro de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jun. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15, de 2 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 1998a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº5, de 4 de maio de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio 2011a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2013b. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I**: ensino médio e formação humana integral. Curitiba: UFPR, 2013d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR, 2013e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III**: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Curitiba: UFPR, 2013f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV**: áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: UFPR, 2013g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno V**: organização e gestão democrática da escola. Curitiba: UFPR, 2013h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno VI**: avaliação no ensino médio. Curitiba: UFPR, 2013i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ensino médio. **Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno I**: organização do trabalho pedagógico no ensino médio. Curitiba: UFPR, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno II**: ciências humanas. Curitiba: UFPR, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno III**: ciências da natureza. Curitiba: UFPR, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno IV**: linguagens. Curitiba: UFPR, 2014d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno V**: matemática. Curitiba: UFPR, 2014e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador: adesão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador: adesão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador: elaboração de propostas de redesenho curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CARMO, E. F. et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CARVALHO, R. V. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** p. 1 – 5, Rio de Janeiro: Anped, 2009.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

<https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100010>

CURY, C. R. J. Por um Novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300008>

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DIAS, F. S. **A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

FREITAS, D. N. T. Expansão do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2009. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 291-314, maio/ago. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014.

<https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100012>

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Campinas: Argos, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Brasília, DF, out. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 29 set. 2018.

KUENZER, A. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. **Ensino médio: construindo ensino médio uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LARA, G. J. ... **A gente não quer só comida...**: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio Inovador. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LIMA, J. F. Ensino médio: identidade, finalidade e diretrizes. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 57-68.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 55, p. 32-43.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. A. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun. 2017.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167752>

MACHADO, L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, p. 79-95, 1998.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MELLO, G. N. **O ensino médio brasileiro**: os números, os problemas e as oportunidades. São Paulo, outubro 1998.

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa/ organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 2. ed. rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Pacto**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. **O pacto do ensino médio começa a garantir formação para professor**. Brasília, DF, 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20043-pacto-do-ensino-medio-comeca-a-garantir-formacao-para-professor>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. **Pronatec**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 29 set. 2018.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do ensino médio. **Observatório do Ensino Médio**, Curitiba, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

NEUBAUER DA SILVA, R. et al. ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014.

SANTOS, R. R. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA, 2010, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010.

SAVIANI, D. **A lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. A Nova LDB: entrevista com Dermeval Saviani. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, H. M. S. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. de L. Do texto ao contexto: O Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n.93, p. 910938, out./dez. 2016.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.
<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF, 1998. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>

ZARDO, S. P. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>