



A historicidade das políticas públicas educacionais para o ensino médio brasileiro

La historicidad de las políticas públicas de educación para la enseñanza media brasileña

The historicity of educational public policies for the brazilian high school

Dra. Rosane Carneiro Sarturi¹

Doctoranda Andrelisa Goulart de Mello²

Doctoranda Sonia Marli Righi Aita³

Resumo

O estudo surge a partir do recorte da dissertação de mestrado, dos apontamentos teóricos que fundamentaram a pesquisa desenvolvida entre 2012 e 2014, e da integração a *posteriori* dos conhecimentos acadêmicos em nível de doutoramento discutidos no Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS) que conta com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil (BR). O artigo tem como objetivo, analisar a historicidade das políticas públicas educacionais que originaram as atuais reformas para o Ensino Médio brasileiro. A metodologia é quanti-qualitativa, do tipo pesquisa participante. O suporte teórico fundamentou-se nos documentos legais, nos estudos da área das políticas públicas educacionais e reformas do Ensino Médio. O estudo apresenta o resultado das análises bibliográficas e documentais que fundamentaram e organizaram a etapa final da educação básica brasileira. Justifica-se a necessidade de analisar os movimentos históricos das políticas públicas educacionais deste nível de ensino, uma vez que, o mesmo apresenta sinais de crise e de baixos índices de avaliação e desempenho em relação às taxas de aprovação medidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conclui-se que as políticas educacionais para o Ensino Médio possuem uma historicidade, isto é, podem estar depreendidas da análise dos documentos, sendo que estes por vezes representam um distanciamento entre as políticas e práticas da escola de ensino médio. Essa relação histórica se percebe no quadro estável de matrículas, e no esvaziamento das salas de aula, pois estatisticamente 1,7 milhão de jovens em idade escolar (IBGE, 2011) estão fora dos bancos escolares, devido a motivos como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar; gravidez precoce; drogas entre outros, além disso, ainda existe dentro desse percentual numérico os denominados nem-nem, jovens que nem estudam e nem trabalham.

Palavras-chave/ historicidade - ensino médio - reforma - políticas públicas - práticas escolares.

Resumen

El estudio surge a partir del recorte de una tesis de maestría, de los apuntes teóricos que fundamentan la investigación que ha sido desarrollada entre 2012 y 2014 y de la integración a *posteriori* de los conocimientos académicos a nivel de doctorado debatidos en el Grupo de Investigación ELOS de la “Universidade Federal de Santa Maria”, Rio Grande do Sul (RS), que cuenta con el apoyo del “Programa Observatório da Educação”, de la “Coordenação Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil (BR)”. El objetivo del presente artículo es analizar la historicidad de las políticas educacionales que han originado las actuales reformas para la Enseñanza Media brasileña. La metodología que ha sido utilizada es la cuanti-cualitativa, de carácter investigación participativa. El soporte teórico se fundamenta en los documentos legales, en los estudios de las áreas de las políticas educacionales y de la reforma de la Enseñanza Media. El estudio presenta los resultados de los análisis bibliográficos y documentales que han fundamentado y organizado la etapa final de la educación básica brasileña. Se

¹ Universidade Federal de Santa Maria / rcsarturi@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria

³ Universidad de Valencia

justifica la necesidad de analizar los movimientos históricos de las políticas públicas educacionales de este nivel de enseñanza, una vez que, ellos presentan señales de crisis y bajos índices de evaluación y desempeño en relación con las tasas de aprobación medidas por el “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. Se concluye que las políticas educacionales para la Enseñanza Media poseen una historicidad, es decir, pueden estar desprendidas del análisis de los documentos, y estos, a su vez, representan un distanciamiento entre las políticas y la práctica de la escuela de enseñanza media. Esa relación histórica se percibe en el cuadro estable de matrículas y en el vaciamiento de los aulas, pues, estadísticamente, 1,7 millones de jóvenes en edad escolar (IBGE, 2011) están afuera de los pupitres, por el hecho de que necesitan trabajar para complementar el sueldo familiar; el embarazo temprano; drogas entre otros, además de eso, todavía existe adentro de esa tasa numérica los denominados “nem-nem”, jóvenes que no estudian y, tampoco, trabajan.

Palabras clave/ historicidad - enseñanza media - reforma - políticas públicas - prácticas escolares.

Abstract

The study arises from the clipping of Master thesis, theoretical notes which supported the research developed between 2012 and 2014, and from the integrating a *posteriori* of the academic doctoral-level knowledge discussed in the Research Group ELOS of Federal University of Santa Maria that counts with the support of *Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil (BR)*. The article aims to analyze the historicity of public policies that have led to the current educational reforms to the Brazilian high school. The methodology is quantitative and qualitative, research participant type. The theoretical support is based on legal documents, in studies in the area of public educational policy and reform of high school. The study presents the results of bibliographical and documental analysis which supported and organized the final step of the Brazilian basic education. Justifies the need to analyze the historical movements of public educational policies of this level of education, since it shows signs of crisis and low rates of assessment and performance in relation to approval rates measured by basic education development index (*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB*). It is concluded that educational policies for high school have a historicity, i.e., may be deduced from the analysis of the documents which, sometimes, represent a distancing between the policies and practices of high school education. This historical relation is perceived in the stable framework of enrollments, and emptying the classrooms, because statistically 1.7 million young people of school age (IBGE, 2011) are outside the school benches, due to reasons such as the need to work to supplement the family income; early pregnancy; drug use among others, moreover, still exists within that numeric percentage so-called neither-nor, young people who neither study nor work.

Keywords/ historicity - high school - reform - public polices - school practices.

Introdução à temática

A história da educação brasileira é permeada de avanços e retrocessos. Esses avanços decorrem das necessidades de adaptar a prática escolar à demandada da sociedade, que vive em um processo acelerado de mudanças econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais. O retrocesso, por outro lado, está evidenciado na estrutura curricular da educação básica, em especial do Ensino Médio, que permanece fragmentada e na exclusão de parcela significativa de jovens que em idade escolar não estão frequentando a escola média.

Para analisar essas mudanças, que refletem no desenvolvimento, planejamento, organização escolar, currículos, matrículas e nas práticas escolares, e principalmente no trabalho da gestão escolar, traçamos como objetivo para este artigo analisar a historicidade das políticas públicas educacionais que originaram as atuais reformas para o Ensino Médio brasileiro. O artigo apresenta fragmentos teóricos de uma pesquisa desenvolvida no período de 2012 a 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência para a defesa de mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria, bem como, as intenções posteriores de aprofundamento desse fenômeno que envolve a reforma do Ensino Médio brasileiro em nível de pesquisa de doutoramento.

O recorte dos fundamentos teóricos das categorias da historicidade, ensino médio, reforma, políticas públicas e práticas escolares, justificam a necessidade de dialogar sobre a relação destes conceitos como premissa basilar para evidenciar que o homem não pode ser dissociado do seu contexto histórico. Assim, considera-se que, “somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva” (Aranha, 2006, p.19). Essa mudança temporal fortifica as nossas ações e identificações como sujeitos, o homem primeiramente para conhecer sua realidade, precisa se reconhecer nela, para posteriormente, transformá-la (Kosik, 1976).

Para Kosik (1976, p. 28) “[...] a contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático [...]”, assim, considerando que o homem é resultado desse movimento, é possível avançar na reflexão a partir da interlocução entre o passado e o presente, na construção da renovação educacional, vislumbrando em um futuro próximo a qualidade e uma identidade para a educação da nossa juventude.

Ao analisar a historicidade das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio brasileiro, emergem como subcategorias⁴ os limites e possibilidades deste nível de ensino. Os limites observáveis são em relação às práticas pedagógicas, as quais não acompanham simultaneamente as mudanças propostas pelas políticas públicas, prescritas em documentos, pareceres, resoluções e leis, o que denota um avanço, e ao mesmo tempo um retrocesso, evidenciado, nas práticas pedagógicas cotidianas de muitas escolas, em que as mesmas permanecem alheias ao processo legislativo, perpetuando uma educação tradicional, reguladora, reprodutivista, transmissiva e autoritária.

Já as possibilidades que emergem no decorrer das análises históricas, manifestam-se de forma isolada, ou seja, cada instituição de ensino é diretamente responsável pela implementação das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar, com os recursos de toda ordem, seja material ou humano, gerando nesse espaço um descompasso entre a teoria legalizada nos documentos e a prática, o que perpetua a situação de crise enfrentada na educação, em especial, a de nível médio.

Diante do exposto, revela-se a necessidade de abordar tais aspectos, pois, analisar a historicidade das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio brasileiro na conjuntura do século passado, contribui para pensar a origem das suas reformas e entendê-las na contemporaneidade.

Aspectos teórico-metodológicos

O artigo fundamenta-se nos recortes teórico-metodológicos da dissertação de mestrado “A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar” (Mello, 2014), pesquisa desenvolvida entre 2012- 2014. Nesta, foi necessário desenvolver um estudo detalhado das ações políticas educativas que permearam a historicidade do Ensino Médio brasileiro, para a partir dessas análises, compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico em uma Escola Estadual de Educação Básica, no município de Santa Maria- RS.

⁴ Destaca-se que na estrutura deste artigo as subcategorias emergem. No entanto, devido à complexidade das mesmas, não há a intenção de aprofundá-las e desenvolvê-las, visto que, o espaço para a discussão deste artigo é a historicidade das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio.

Assim, apresentou-se delineamentos quanti-qualitativos, do tipo pesquisa participante na intenção de tornarmos parte da pesquisa, nos apropriando dos conceitos e relações humanas através da observação e da percepção dos desafios que chegam às escolas e seus desdobramentos para a implementação das reformas nas práticas escolares. A pesquisa participante e o método misto quanti-qualitativo proporcionaram uma interação entre pesquisador e o fenômeno estudado, com o qual, “passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (Severino, 2007, p. 120).

Nesse sentido, o suporte teórico fundamentou-se nos documentos legais, nos estudos da área das, políticas públicas educacionais e das reformas para o Ensino Médio. Para tanto, foram analisados os principais documentos, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), que orientaram e orientam a implementação de reformas no campo do Ensino Médio contemporâneo.

Como sujeitos que deram origem a pesquisa destacaram-se: professores atuantes no Ensino Médio em 2012 que estiveram trabalhando com as demandas para a reforma curricular do Ensino Médio no RS – BR e discentes. Os sujeitos foram acompanhados durante o ano letivo de 2012 e 2013 em reuniões pedagógicas e formações continuadas.

Considerando as observações e as anotações de campo, bem como à análise documental e bibliográfica, o estudo encaminhou-se para a fase de descrição, a qual, segundo Triviños “[...] é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador[...]” (1987, p. 155).

A partir dos aportes teóricos-metodológicos desenvolvidos em nível de mestrado e na perspectiva de aprofundamento em nível de doutorado, optou-se nesse artigo pelo recorte dos fundamentos da pesquisa que se movimentam na especificidade teórica baseada na análise bibliográfica e documental e suas interlocuções com a observação do cotidiano da pesquisa e seus sujeitos. Assim, a problemática central deste artigo consiste na seguinte questão: **Como a historicidade das políticas públicas educacionais interferem nas reformas do Ensino Médio brasileiro?**

Fragmentos da historicidade da educação brasileira do século XX

A história da educação brasileira revela a perspectiva de um processo tardio. Característica de uma sociedade que vivenciou momentos diversificados com sua política e economia, passando por diferentes formas de governo: Colônia; Império, República Oligárquica; Era Vargas; Ditadura Militar e República Democrática. Essas formas de governo são corresponsáveis pela historicidade do Brasil.

A primeira fase da colônia e do império no contexto educacional é pautada pelo conservadorismo, pela educação católica e familiar, um retrato da época e da reprodução de modelos e conceitos. Regrada pelo assistencialismo familiar e religioso a educação como instituição não era requisito prioritário, o que resultou em tardias manifestações legislativas educacionais, que traduziram o papel secundário da instrumentalização do processo de gestão educacional.

A partir da Primeira República (1889-1930) caracterizada por representações políticas oligárquicas, a educação vagarosamente foi se institucionalizando através da reprodução e das relações de poder, moldando-se até 1920 como instrumento de mobilidade social. Neste sentido, é importante salientar que a história do Ensino Médio, desde o período colonial até a Primeira República, serviu aos interesses das classes econômicas e políticas dominantes. O ensino dos jovens filhos dos grandes latifundiários era mantido pelo Governo Central, com o intuito de preparar e formar bacharéis em Direito, doutores aptos à assumirem altos cargos. Para o restante da população restava um precário ensino primário e/ou profissional, que ficava sob a tutela dos recursos próprios das províncias (Aranha, 2006).

Esta realidade que se repete na Primeira República. De acordo com Frigotto (2010, p.38), uma “[...] análise da educação no Brasil – desde o Império e a sua “boa sociedade” às démarches da República Velha até os dias atuais da República – nos traça um quadro de extrema perversidade [...]”. Esse quadro de extrema perversidade pode ser observado pelo processo tardio da educação brasileira, porque somente em 1930 que se iniciam as tentativas para a criação de um sistema nacional de educação, até então a mesma apresentava características que permitia a continuação do ideário de educação para elite. Sobre o assunto, recorda-se que “[...] a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2008, p.130).

Percorrido, superficialmente essas primeiras trajetórias educacionais, a seguir, nos deteremos a descrição em forma de quadro, para destacar os primeiros limites e possibilidades da educação ao longo da análise da história brasileira a partir da descontinui-

dade política com a República Oligárquica e ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, estreado pela Era Vargas (1930-1945), período este fundamental para a consolidação dos aparatos legais e da constituição dos princípios de gestão educacional.

O quadro, síntese da história da educação brasileira, foi pensado para mediar e orientar o desenvolvimento deste trabalho, a partir de autores que há mais de 20 anos escrevem e apontam a historicidade da educação. É importante lembrar que essa sistematização é válida para recordar o processo que envolve a educação e suas articulações contextuais, para proceder à mediação e análise crítica reflexiva entre a educação e as transformações políticas sociais concretas.

Assim, optou-se por alguns critérios que serão visíveis na interpretação do leitor, por exemplo, não se utilizará divisões explicitadas e categóricas por itens separados de história, política, economia, sociedade, cultura e educação. Acredita-se, que esses elementos estão intrínsecos e indissociáveis do processo, por isso, também se utilizou o ponto e vírgula, justamente para caracterizar o pensamento contínuo entre uma ação e outra, sendo que as notas de rodapé assumem interlocução ao texto.

Quadro 1 – Síntese histórica da educação no Brasil.

Periodização e Amparo legal/ Acordos	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LEGISLAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA
1930-1932	<p>Revolução de 1930 – ascensão de Getúlio Vargas ao poder, rompe-se com o denominador oligárquico da política café com leite, disputa de poder político entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo;</p> <p>Início do processo de industrialização, surge a necessidade de organizar o ensino com o objetivo de especializar mão de obra para o mercado brasileiro⁵;</p> <p>Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), a Educação torna-se relevante e centralizada; Getúlio Vargas ainda inconstitucional⁶ organiza o ensino secundário com a contribuição do Ministro da Educação – Francisco Campos em 1931; Publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o documento defendia educação obrigatória, gratuita e pública em nível nacional, sendo dever do Estado⁷;</p>
1933-1945	<p>Surgimento e fortalecimento das escolas técnicas, com esta opção profissionalizavam-se as classes menos favorecidas voltadas ao atendimento do mercado de trabalho separando a educação entre classes;</p> <p>Getúlio Vargas instala em 1937 o Estado Novo e outorga nova Constituição⁸ de caráter fascista, a qual deu ênfase ao ensino pré-vocacional e profissional (orientação político-educacional para o mundo capitalista);</p>
1942- 1946	<p>Leis Orgânicas da Educação, são conhecidas como Reforma Capanema e foram editadas entre 1942- 1946, decretava leis para a reforma de ensino industrial, comercial e secundário;</p> <p>Para atender o ensino industrial – surge o Serviço Nacional de aprendizagem industrial (SENAI) – ênfase no ensino profissionalizante (público alvo – jovens de classes menos favorecidas financeiramente);</p> <p>Para o comercial – surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com ênfase no ensino profissionalizante;</p> <p>A Lei orgânica do ensino secundário foi instituída pelo decreto- Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, estabelecia quatro anos de ginásio e três de colegial (dividido em clássico e científico), no artigo primeiro é especificado as finalidades, sendo estas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial; <p>Em 1946 Dutra toma posse da presidência do Brasil – limita o fim do Estado novo e o início a “nova República” de caráter liberal;</p> <p>Elaborada uma nova constituição que manteve a obrigatoriedade do ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação;</p> <p>Criou-se uma comissão para elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional composta por três subcomissões: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. Percebe-se o interesse em criar subsídios educacionais para a especialização do ensino para jovens;</p>

1950- 1960	Getúlio Vargas retorna ao comando do Brasil, fomenta as ideias de desenvolvimento baseado na industrialização, o governo estimula a criação de medidas econômicas, deixando o Estado como o regulador e incentivador em áreas como: petróleo; siderurgia; transportes e comunicação, o intuito era dar autonomia a economia brasileira e independência em relação ao sistema capitalista internacional ⁹ ;
Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961	<p>Primeira LDB do Brasil – esboça pequenos avanços e mantém semelhança com a Reforma Capanema de 1942. Permite que a educação seja descentralizada, cada Estado organizava seu sistema de ensino;</p> <p>Também travou um debate entre público e privado, possibilitando que a escola privada tivesse direito ao financiamento público;</p> <p>Em relação ao ensino para os jovens é observado um avanço no ensino secundário, tornando-o menos enciclopédico e pela primeira vez visualiza-se a denominação “Ensino Médio”, conforme os artigos 33 – 34:</p> <p>Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.</p> <p>Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário;</p>
1964- 1985	<p>Ditadura Militar brasileira – Esse período confere um retrocesso cultural, supressão dos direitos de liberdade, expressão e participação da sociedade, além de reprimir a independência econômica brasileira, voltando-se novamente para a dependência do capital estrangeiro, favorecendo uma camada restrita da população e “ submetendo os trabalhadores ao arrocho salarial” (Aranha, 2006, p.314);</p> <p>Na educação as consequências foram repercutidas com a eliminação dos movimentos estudantis, colocados na ilegalidade, e da inserção tecnicista evidenciada nos acordos MEC-Usaid¹⁰, os quais promoveram Leis, entre elas destacamos a Lei da reforma para o 1º e 2º graus, nº 5.692 de 1971;</p>
Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971	<p>A Lei nº 5.692 – prescreve a passagem gradativa do ensino fundamental para os municípios, retoma a centralidade dos recursos e medidas administrativas, restringindo a autonomia dos Estados e municípios, tornando-os dependentes da União;</p> <p>Altera as denominações de ensino, a escola Primária e o Ginásio foram denominadas de ensino de 1º grau (8 anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos) e o antigo colegial passou a se chamar ensino de 2º grau (3 anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, tendo a profissionalização como obrigatória);</p> <p>Sobre o ensino de 1º e 2º graus o Art. 1º objetivava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania;</p> <p>Observa-se que a Lei preconizou uma reforma tecnicista ancorada nos acordos MEC-Usaid, em três aspectos estabelecidos diretamente no âmbito educacional, um deles sobre formação de mão de obra qualificada para o atendimento do mercado em crescimento; a outra vinculava-se numa suposta “formação do cidadão consciente” trabalhada através das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, e o aspecto mais marcante foi a criação de conselhos de empresários, uma tentativa de articular as intenções capitalista ao ambiente escolar (Aranha, 2006). Os acordos instauraram na educação o caráter subordinado da escola aos interesses do capital, prevendo cada vez mais capital humano;</p>
Fim da década de 70 e início da 80	A Ditadura Militar perde sua força e inicia-se a retomada do processo democrático;
Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982	<p>Altera dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, a Lei nº 7.044/82 acaba com a prioridade da mesma no ensino de 2º grau, a qual acontecia de forma obrigatória;</p> <p>A partir deste momento o Estado brasileiro percebe a necessidade de debater sobre a qualidade de ensino público, principalmente do ensino para adolescentes, reconhecendo que o período militar destinou-se ao atendimento preferencial do ensino fundamental;</p>

<p>1988</p>	<p>Período de abertura política e criação da Nova Constituição e de um projeto de lei para elaboração de uma nova LDB;</p> <p>A Constituição de 1988 garantiu pontos importantes para a educação, destacamos o inciso II do Art.208, como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Conferindo a esse nível de ensino o direito de todo cidadão;</p> <p>A partir da nova Constituição abriu-se grandes debates sobre a elaboração e sistematização de uma nova legislação para a educação brasileira, organizada entre educadores de diferentes níveis de educação, estudantes e representantes de diversos segmentos da sociedade, os quais desejavam um projeto que considerasse a educação de crianças, jovens e adultos, respeitando os seus direitos de preparação, participação e manifestação democrática na vida em sociedade;</p>
<p>Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</p>	<p>A década de 90 foi marcada pelo surgimento explícito e direto do Neoliberalismo exigindo mudanças políticas, econômicas e sociais, as quais também afetaram a área da educação;</p> <p>O contexto de 1990, também foi responsável pelos maiores avanços na organização da educação através da criação da Nova LDB;</p> <p>Sobre o Ensino Médio a Lei nº 9.394, determina este nível como etapa final da Educação Básica com duração mínima de três anos, é o que estabelece:</p> <p>Art. 21. A educação escolar compõe-se de:</p> <p>I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;</p> <p>Sobre sua finalidade o Art. 35:</p> <p>I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</p> <p>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;</p> <p>III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;</p> <p>IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>

Fonte/ Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de documentos legais e de autores como: Aranha (2006); Fausto (2008); Frigotto (2010); Libâneo; Oliveira; Toschi (2008).

⁵ “A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais”, assinalam, Libâneo; Oliveira; Toschi (2008, p.133-134).

⁶ É pertinente destacar que Getúlio Vargas chega ao poder em 1930 e permanece “como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de 15 anos. Voltaria à Presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por suicidar-se em 1954”, é importante lembrar que foi através do governo getulista que se estabeleceu os aspectos capitalista, contando com dois grandes núcleos de apoio (Forças Armadas do lado do Estado) e burguesia industrial (aliança dos setores da classe trabalhadora do lado da sociedade) (Fausto, 2008, p. 185).

⁷ Segundo Aranha (2006), um dos objetivos do Manifesto (“era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional”) (p. 304).

⁸ Sobre o assunto os autores Libâneo; Oliveira; Toschi (2008) mostram que a Carta Constitucional foi imposta pelo Estado Novo atenuando (“o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular. Em vez de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, a Carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que provê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública optando pelo ensino profissionalizante”) (2008, p. 146).

⁹ Frigotto (2010), diz que este contexto da década de 1950 e início da década de 60, apontava para (“reformas de base e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional”) (p.41). Esse contexto foi fecundo para as expressões e surgimento crítico reflexivo da sociedade em relação ao seu cotidiano, no entanto, o processo foi interrompido pelo golpe militar de 1964.

¹⁰ Os acordos do Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development (MEC-Usaid) foram realizados desde o golpe de 1964, no entanto os mesmo foram mantidos de forma secreta e sigilosa vindo à tona apenas em 1966, os acordos estabeleciam (“assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma” que “atrelava o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana”) (Ara- nha, 2006, p. 316).

Observar o contexto histórico educacional do Brasil de forma cronológica, possibilita perceber que os rumos da educação acompanharam substancialmente a organização política do país, ou seja, até meados do século XX, o Brasil esteve suscetível a pequenos avanços que atenderam prioritariamente uma pequena parcela da população. É a partir do recorte histórico da década de 1930 que a educação assume movimentos de uma incipiente identidade educacional de forma estruturada através de legislações específicas. Além disso, nossa síntese histórica nos revela que em meio aos avanços incorporados na educação, como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houveram situações de retrocesso e interdependência externa na educação brasileira, a exemplo do período histórico da Ditadura Militar no Brasil e da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

No que diz respeito, especificamente a historicidade do Ensino Médio analisados nos fragmentos da educação brasileira do século XX até os princípios da década de 1990, nota-se que, este nível de ensino esteve as margens das prioridades de reformas. No entanto, a última década desse século foi fundante para que emergissem discussões a respeito da organização da educação básica brasileira, sobretudo a partir da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei nº 9.394. Portanto, no próximo texto, há um panorama geral do cenário da década de 1990, com destaque para os princípios de reformas para o Ensino Médio.

A interlocução do contexto do final da década de 1990 com os princípios das reformas para o Ensino Médio no século XXI

Ao considerar o contexto histórico do Brasil verificou-se que o processo que envolve a educação é amplo, denso e marca a trajetória do país com construções e desconstruções, sinalizando os limites e possibilidades que podem contribuir para a proposição de reformas que visem a universalização da educação básica em especial, do Ensino Médio e que também, visem diminuir as lacunas entre o que se legisla e operacionaliza, bem como, diminuir a exclusão dos jovens de 15 a 17 anos de idade que estão fora da escola. Na educação, essas mesmas dimensões são visíveis, pois:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Meszáros, 2008, p. 25).

Neste sentido, as mudanças observáveis no decorrer dos anos 90 e estendidas aos anos 2000 em diante, destacam situações enraizadas histórica, política, econômica, social, cultural e educacionalmente, sem um rompimento radical e estrutural, mantendo-se a superficialidade das reformas e o fracasso das mesmas. Considerando que:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instruir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis (Meszáros, 2008, p.27).

Cabe destacar que as determinações do sistema capitalista são resultantes de movimentos internacionais que orientam a elaboração de metas acordadas, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e do Fórum Mundial de Educação, em Dakar no ano 2000 e da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, realizada em Beijing, na China em 2001. Esses movimentos, inicialmente, serviram para avaliar e refletir coletivamente as metas educacionais com os países envolvidos.

Oportuno registrar que, em relação ao Ensino Médio, o Plano de Ação de Dakar estabelecia como compromisso coletivo “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida” (Dakar, 2000, p.9). O documento também faz menção geral ao direito à educação, constituindo um processo para o desenvolvimento sustentável “assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (Dakar, 2000, p. 8).

O Brasil assume, em Dakar, o compromisso de assegurar educação de qualidade, e, em relação ao Ensino Médio, defende a necessidade de melhorar a oferta e a eficácia deste nível, para superar as lacunas e as novas exigências competitivas de mercado e sociedade. Dessa forma, ações apontadas em Dakar incitaram o investimento nas reformulações curriculares para ampliar e qualificar a formação de profissionais de nível médio e atender às expectativas nacionais e internacionais (Mello, 2014).

Destaca-se que, após a reforma na área educacional evidenciada pela organização legislativa promulgada pela nova LDB, Lei nº

9394 (Brasil, 1996), o Ministério da Educação (MEC) enfatizou a urgência em repensar a etapa final da educação básica, com o objetivo de superar e reparar as desvantagens do Ensino Médio brasileiro em relação aos países desenvolvidos e seus índices escolares, através da criação de Diretrizes Curriculares específicas e de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs criados em 1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo MEC, tinham a intenção de organizar o currículo em âmbito nacional e orientar escolas, professores, estudantes e comunidade envolvida com a educação, afim de, promover qualidade no setor educacional. Os PCNs:

[...] oferecem orientações pedagógicas e curriculares gerais, enquanto subsídios aos professores para refletirem e tomarem decisões, em nível local, sobre objetivos e conteúdos, formas metodológicas de atuação docente. Além disso, não se pode acreditar que tais subsídios curriculares sejam suficientes para elevar o nível de qualidade da educação escolar (Libâneo, 2004, p.199).

Os PCNs contemplaram na edição de 1997 a situação escolar do ensino fundamental, organizados em ciclos de dois anos, a primeira e segunda série contemplava o primeiro ciclo e da terceira a oitava séries o segundo ciclo (PCNs, 1997). As tentativas de organização nacional em 1997, não contemplou o Ensino Médio, todavia, em 1998 o MEC criou o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) através do Parecer CNE/CEB nº15/98 deliberado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 01 de junho de 1998. Este parecer é instituído pela resolução CNE/CEB nº3 de 26 de junho de 1998. A partir deste documento se regulamentou a base curricular nacional organizando o Ensino Médio. A resolução CNE/CEB nº3 destaca no Art.1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (CNE/CEB nº3, 1998, p.1).

Complementando as intenções de caracterizar uma nova estrutura político educacional para o Ensino Médio, avaliar a situação escolar e sobretudo, os alunos, em 1998, é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a ideia central do exame, era constituir bases informacionais para a elaboração de políticas públicas específicas para esse nível de ensino, corroborando para a intenção de parâmetros para o Ensino Médio.

Diante das avaliações nacionais da primeira e segunda prova do ENEM realizadas em 1998 e 1999, o MEC criou um aparato de base para orientar os professores e esclarecer sobre os princípios da reforma do Ensino Médio, por isso no ano de 2000 apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), com o intuito de estabelecer uniformidade e identidade curricular nacional, propondo um “novo Ensino Médio” com perspectivas acentuadas nas competências e habilidades (PCNEM, 2000).

Os PCNEM propuseram a organização curricular em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa divisão tem como base:

A reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (PCNEM, 2000, p. 18-19).

As DCNEM e os PCNEM permaneceram doze e dez anos, respectivamente, sem alterações, regendo as bases legais das instituições de ensino de nível médio. Nesse contexto, objetivou-se implementação nos espaços escolares, a partir da apropriação dos sujeitos envolvidos em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que sinalizavam as atuais tendências educativas, o que de fato não ocorreu, uma vez que, o território brasileiro é amplo e culturalmente diversificado, ocasionando divergência de interpretação e execução dos documentos. Outro fator determinante, pode estar relacionado, à ausência de posicionamento por parte dos profissionais docentes e da comunidade escolar que não se apoderou desses conceitos durante esse período.

Surge assim, em 2010 à necessidade de repensar as estratégias e os princípios teóricos-metodológicos para o atendimento das novas demandas para o público jovem. Além disso, visualizou-se a necessidade de retomar as pautas traçadas em 2001 na Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, realizada em Beijing, na China, sob a tutela de apoio da Unesco, neste evento foram sinalizadas as prioridades deste nível de ensino, bem como, a urgência de promover uma reforma para o atendimento do jovem do século XXI.

As lacunas e as novas exigências competitivas de mercado e sociedade impulsionaram a necessidade de investir nas reformas curriculares para ampliar e qualificar a formação de profissionais de nível médio e atender as expectativas nacionais e internacionais.

Para a modificação das exigências curriculares, mobilizar a comunidade escolar e contemplar a demanda necessária e qualificação do cidadão trabalhador, é que em 2010 foi elaborado Parecer CNE/CEB nº 07/10 e a Resolução nº 4 do CNE/CEB de julho de 2010, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). Essa Resolução resolve e apresenta em seu Art. 1º as:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Resolução nº 4 do CNE/CEB, 2010, p.1).

Estabelecida as DCNEB, promoveu-se a continuação das discussões educacionais específicas para seus níveis de ensino, assim sendo, em 2011 apresentou-se o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas na Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012, a qual menciona que a organização curricular deve ser observada “pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares”, aplicadas a “todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias” (p.1). Assim dispõe em seu Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais** para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (Resolução nº 2 CNE/CEB, 2012 p.1) grifo nosso.

As DCNEM juntamente com as DCNEB são formulações educacionais que procuram orientar a estrutura organizacional dos currículos das escolas de educação básica no Brasil. Neste sentido, o conjunto de documentos legais apresentados, apontam para a necessidade de analisar as intenções destes, demonstrando que o processo educacional é um movimento permeado de historicidade e, exige muito mais que o aceite do prescrito do aparato legal. Sua legitimação dependerá do envolvimento dos sujeitos, responsáveis por enfrentar os desafios de gestão e reformas (Libâneo, 2004). Frisamos que o posicionamento do sujeito que atua na instituição de ensino é fundamental para vencer o desafio das reformas, principalmente o da universalização do Ensino Médio e a diminuição da exclusão dos jovens no espaço educacional em idade escolar, que segundo os dados de 2011 do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE) chega a 1,7 milhão de jovens fora da escola.

Essa situação preocupa, pois são jovens que apresentam potencialidades de aprendizagem na idade certa, e que estão afastados por motivos como ingresso precoce no mundo do trabalho (jovens provenientes de famílias de baixa renda); adolescentes grávidas; violência familiar; drogas entre outros motivos que juntos são corresponsáveis pela estabilidade no número de matrículas no Ensino Médio no contexto dos anos 2000.

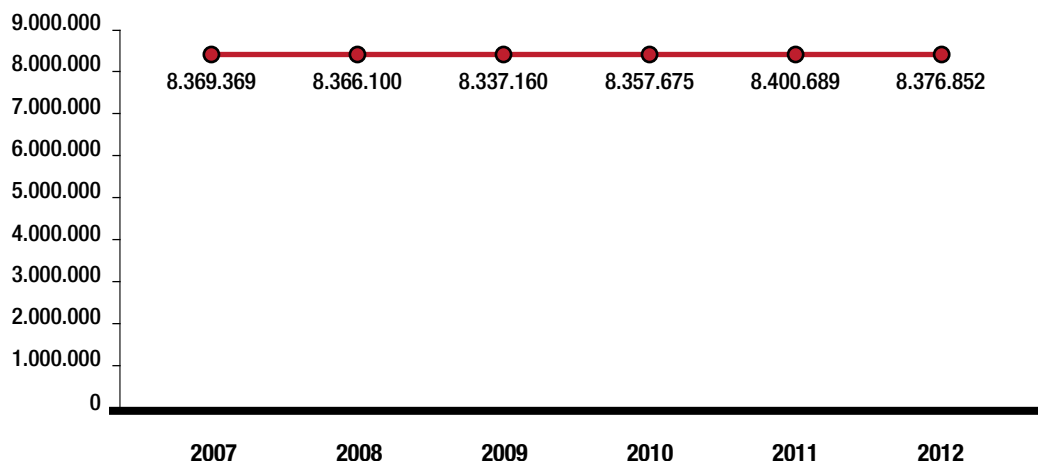
A estabilidade do Ensino Médio brasileiro no contexto dos anos 2000

Após as possibilidades de reformas na área educacional evidenciadas pela organização legislativa exposta anteriormente, nota-se uma preocupação do Ministério da Educação em superar a crise do Ensino Médio brasileiro e as desigualdades educacionais.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Além disso, ainda constata-se a falta de interesse dos jovens, que acabam abandonando os estudos por diferentes motivos, são os chamados nem-nem, ou seja, nem estudam e nem trabalham.

O último Censo Escolar do INEP/MEC (2012) contabilizou 8.376.852 matrículas no Ensino Médio em 2012, em um universo de mais de dez milhões de jovens de 15 a 17 anos de idade considerando a população residente no Brasil. Esse número de matrículas representa 0,3% a menos do que foi registrado em 2011, momento em que totalizou-se 8.400.689 matrículas neste nível de ensino, pode-se dizer analisando o gráfico abaixo que o Ensino Médio brasileiro está estável desde 2007 (Inep, 2012).

Gráfico 1 / Ensino Regular / Evolução do número de matrículas no Ensino Médio / Brasil / 2007-2012.

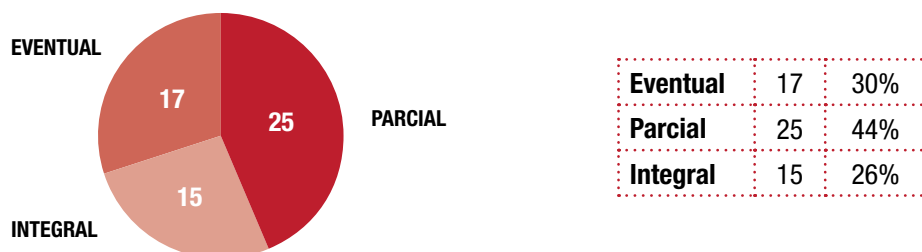


Fonte/ MEC/INEP / Censo Escolar / 2012.

O gráfico demonstra uma estabilidade nas matrículas. Essa constatação é preocupante, pois sabe-se que a população jovem no Brasil está em ascensão e que o número de jovens de 15 a 17 anos de idade que não estão matriculados nesta etapa final da educação básica, chega a mais de 50%. Esses jovens que estão fora dos bancos escolares, não chegaram a concluir o Ensino Médio, pararam de estudar, evadiram/abandonaram a escola e/ou reprovaram. Os jovens alegam entre os motivos: que precisam trabalhar; motivos financeiros; questões familiares; gravidez na adolescência e imaturidade. No entanto, observa-se que alguns jovens trabalham e outros tantos nem trabalham e nem estudam.

No recorte do nosso estudo ao realizarmos um questionário com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio, sobre o exercício de atividade remunerada, 30% assinalaram que, concomitantemente aos estudos, exercem eventualmente atividade remunerada, 44% de forma parcial e 26% integral (alunos do Ensino Médio Noturno). Sendo que, 54% destinam sua remuneração para sustento próprio e 36% não trabalham.

Gráfico 2 / Estudantes do Ensino Médio Santa Maria/RS que exercem atividades remuneradas.



Fonte/ Mello (2014)

Constata-se também que, nesse nível de ensino, existem alunos com defasagem idade-série, além de grande falta de interesse dos jovens. Essa realidade é visível quando se analisa o IDEB em nível macro, pois em 2011 alcançou a média de 3,7 considerando toda a rede de ensino brasileira, um número ainda pequeno comparado a meta projetada para 2015 que é de 4,6 (Inep, 2014). Esse diagnóstico realizado sobre a educação brasileira revela a incerteza que engloba a população jovem.

O que tem sido observado historicamente é uma tentativa de corrigir a visão de um Ensino Médio fragmentado e ausente de identidade, pois se perpetuou a construção de um ensino deficitário e propedêutico que ora prepara para a vida, ora para o mundo do trabalho e ora para a formação superior e que, na maioria das vezes, não prepara nem para uma coisa nem para outra. De acordo com Kuenzer (1997):

É esta dupla função — preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho — que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 1997, p. 77).

Essa força dual que se formou no ensino, corrobora para aumentar o conflito conceitual, mantendo a ideia que este nível é apenas um intermediário no processo educacional. Em relação à identificação da escola média, Machado (1991) questiona:

E a escola média? Qual é seu lugar e a sua especificidade? Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada à dificuldade de defini-lo. O ensino médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível a ser organizado. O conflito localiza-se principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução (p.23).

Nesse sentido, analisar as relações históricas como elemento basilar ajuda a identificar a origem das reformas do Ensino Médio na (des)construção e/ou reconstrução identitária. Portanto, a partir das discussões sobre a historicidade e origem das reformas, é que será possível aproximar e mobilizar o sentido da interferência histórica nesse nível de ensino, percebendo a superficialidade e ineficácia das reformas.

Considerações finais, em movimento

Em resposta a questão problema de: Como a historicidade das políticas públicas educacionais interferem nas reformas do Ensino Médio brasileiro? Conclui-se que as políticas educacionais possuem uma historicidade, isto é, podem estar depreendidas da análise dos documentos, sendo que estes por vezes representam um distanciamento entre as políticas e práticas da escola de ensino médio. Esta ausência de ligação impede que esse nível de ensino se constitua no campo de aprendizagens, acabando por produzir a exclusão dos jovens, visto que, sua estrutura curricular dinamiza historicamente áreas fragmentadas e práticas escolares que ora prepara para o mundo do trabalho, ora para a inserção universitária e por vezes nem para uma nem para a outra. Essa relação histórica se percebe no quadro estável de matrículas, e no esvaziamento das salas de aula, pois estatisticamente 1,7 milhão de jovens em idade escolar (IBGE, 2011) estão fora dos bancos escolares, devido a motivos como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar; gravidez precoce; drogas, entre outros, além disso, ainda existe dentro desse percentual numérico os denominados nem-nem, jovens que nem estudam e nem trabalham.

Nesse sentido, no desenvolvimento do artigo, apontamos algumas contribuições de: políticas, diretrizes e ações do Governo Federal brasileiro, desenhando um cenário de possibilidades teóricas, que evidenciam a elaboração de políticas públicas nacionais, as quais, nos últimos vinte anos, vêm tentando estabelecer ações práticas e estratégias para fortalecer a educação básica, na tentativa de comprometer-se para a universalização do acesso aos bancos escolares da população jovem e de superar as desigualdades educacionais, sobretudo à crise identitária que se encontra o Ensino Médio.

Entretanto, considerando a perspectiva epistemológica (Tello, 2012) das relações dialéticas, observa-se que na prática educacional existe uma manutenção da inserção de documentos prescritos, que manifestam contradições entre intenções teóricas e intenções práticas e não há um consenso sobre a totalidade dessas intenções nas práticas escolares. Essas contradições, desqualificam a importância de fazer e (re)conhecer a realidade escolar e, na maioria das vezes, apresentam características e perspectivas de reformas curriculares embasadas em teorias dissociadas do fazer pedagógico e que, conseqüentemente, limitam a possibilidade de liberdade e autonomia dos sujeitos (Mello, 2014). Não se pode negar a prática em nome da teoria e nem negar a teoria em nome da prática (Freire, 1995). É preciso que exista uma relação entre ambas.

A fragilidade das reformas curriculares consiste na ausência dessa relação, da liberdade do diálogo e do debate histórico na produção e construção destes documentos entre os sujeitos envolvidos. Além disso, a maioria das intenções das reformas curriculares partem da lógica capitalista para atender o mercado de trabalho, qualificando a mão de obra, ou seja, o jovem do Ensino Médio cada vez mais se prepara para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Pode-se dizer que a crise instalada nesse nível de ensino vem da estrutura histórica que se formou no decorrer das políticas educacionais evidenciadas em síntese nesse artigo e secundarizada nas análises de elaboração e gestão de novas reformas.

De acordo com Kuenzer (2007, p.37) “[...] uma concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação [...]”. Assim, visualizou-se que as propostas se estabeleceram no plano das ideias utópicas, separadas da prática escolar. Para que se altere esse quadro crítico e de crise nas escolas públicas, em especial no Ensino Médio, os legisladores e autores de documentos que versam sobre educação e reforma de currículo precisam considerar o plano da realidade concreta na sua totalidade e historicidade.

Portanto, para que haja modificações, universalização e inclusões dos jovens “nem-nem” que estão fora das nossas escolas, precisamos cada vez mais ser conhecedores dos nossos direitos e deveres nos identificando como cidadãos, legitimando nossa participação na construção de uma sociedade democrática a partir de uma educação autônoma e emancipadora que reconhece os avanços e retrocessos na sua própria historicidade. Dessa forma, rever os movimentos e processos históricos talvez seja uma possibilidade de enfrentar o desafio da universalização do Ensino Médio, colocando limites que diminuam e em perspectiva otimista excluam a desigualdade escolar entre os jovens brasileiros. A escola necessita ruir seus andaimes estruturais do século passado e incluir uma reforma efetiva e urgente

Referências Consultadas

- ARANHA, M. L. de A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- FAUSTO, B. (2008). *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado.
- FREIRE, Paulo (1995). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2010). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. Z. (1997). O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil, *Revista brasileira de educação*, 4, 77-95.
- KUENZER, A. Z. (2007). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, José Carlos (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. (2008). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, L. R. de S (1991). Politécnica no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. (ORG.) *Politécnica no Ensino Médio*. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb.
- MELLO, A. G. (2014). *A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, Brasil.
- MÉSZÁROS, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais* (1997). vol. 1, Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM) (2000). Secretaria de Educação Média e Tecnologia Brasília: MEC/Semtec.
- SEVERINO, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- TELLO, César G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa, *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, 7(1), 53-68, jan./jun. 53. Consultado (05/07/2014) desde <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2001). *Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Beijing: Cadernos UNESCO. Série Educação, 9.

Fontes eletrônicas

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Consultado em (13/04/2014).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Consultado em (13/04/2014).

<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB> Consultado em (13/04/2014).

<http://www.planalto.gov.br> Consultado em (13/04/2014).

<http://portal.inep.gov.br> Consultado em (13/04/2014).

<http://www.mauolemes.com.br/conferenciadejomtien.htm> Consultado em (13/04/2014).

<http://portal.mec.gov.br> Consultado (09/07/2014).

Fecha de recepción: 31/07/2014

Fecha de aceptación: 6/04/2015