

Patrícia Lazzari Furtado

AS DIVERSAS FACES DO ENSINO MÉDIO:
FORMAR PARA A CIDADANIA E/OU PREPARAR
PARA UMA PROFISSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2012

CIP – Catalogação na Publicação

F992d Furtado, Patrícia Lazzari

As diversas faces do Ensino Médio : formar para a cidadania e/ou preparar para uma profissão / Patrícia Lazzari Furtado. – 2012.

58 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2012.

Orientador: Professor Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Professores de Ensino Médio. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Aos meus pais Lauvir e Odila, pelo amor, carinho e apoio para progredir nos estudos.

Ao meu irmão Hermano e à minha irmã gêmea Francieli, pela dedicação, pelo amor e companheirismo, bem como por acreditarem no meu potencial.

Ao meu marido Vinicius, pelo apoio e pela compreensão, ajudando sempre na busca de meu sonho.

Aos meus amigos, mas, em especial, à grande amiga, colega e comadre Silvane Fontanella, o meu muito obrigada pela ajuda e pelo entusiasmo.

RESUMO

A presente dissertação, inserida na linha de pesquisa Políticas Educacionais, tem como eixo norteador o tema da identidade do Ensino Médio. O objetivo principal é analisá-lo no contexto das legislações educacionais e dos documentos que normatizam o funcionamento da educação, com a finalidade de confrontá-los com o tipo de formação que as escolas de Ensino Médio estão ofertando para os jovens da atualidade. Para isso, utiliza-se como recurso metodológico a análise documental da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nessa análise, destaca-se, de forma sistemática, elementos relevantes acerca da finalidade das instituições de nível médio. Após realizar a caracterização da identidade do Ensino Médio no âmbito da legislação, procede-se à indicação de alguns desafios que a sociedade necessita enfrentar para que o Ensino Médio consiga cumprir o seu papel na Educação Básica. O estudo realizado permite afirmar que a legislação apresenta claramente uma identidade do Ensino Médio, pois, como pode ser identificado na LDB 9.394/96, no seu art. 35, a finalidade desse nível de ensino é o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. Conclui-se, então, que muitos desafios ainda pairam no que se refere ao Ensino Médio e que muitos estudos precisam ser realizados, na medida em que os documentos apresentam uma identidade que, na prática, fica submersa.

Palavras-chave: Ensino Médio. Legislação. Identidade. Currículo.

ABSTRACT

The present thesis, included in the Educational Policies research line, presents the theme of high school identity as a guide. The main goal is to analyze high school identity within the context of educational legislations and documents that regulate education functioning, in order to confront them with the type of formation high schools offer to today's youth. For this purpose we used, as methodology and documental analysis resources, the Federal Constitution of 1988, the Law of Directive and Bases (LDB) 9.394/96, the National Curricular Parameters for High School, the National Curricular Directives for High School, and the National Curricular Guidelines for High School. In this analysis, we systematically highlighted elements about the objective of high school institutions. After performing the characterization of High School identity in terms of legislation, the indication of some challenges which society needs to face so that high school can manage its role in basic education proceeds. The study performed allows to state that legislation clearly presents a high school identity, because, as identified in the LDB 9.394/96, article 35, the objective of high school is improving students as human beings, their ethic formation, the development of their intellectual and critical thinking autonomy, their preparation to the workplace, and the development of skills to ongoing learning. Then it is concluded that many challenges still hover over the matter of high school and that further studies are required, as documents present a high school identity, which in practice is submerged.

Keywords: High school. Legislation. Identity. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCNs – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Sebrae – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesc – Serviço Social do Comércio

Sesi – Serviço Social da Indústria

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO	11
2.1 Ensino médio e legislação: a identidade perante os documentos	12
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais	20
2.3 A identidade do Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	24
3 OS DESAFIOS PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO	34
3.1 A educação profissional na sociedade brasileira	35
3.2 Ensino profissional e técnico: sua relevância e suas tendências na sociedade moderna	40
3.3 Uma nova identidade para o Ensino Médio: uma educação geral ou profissional	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa teve início em uma inquietação que emergiu no período final da graduação em Pedagogia – Anos Iniciais e Matérias Pedagógicas de Nível Médio na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, quando realizei¹ o estágio curricular obrigatório no Ensino Médio. Certamente, foi uma experiência intensa que acarretou o anseio de investigar e compreender as diversas indagações sobre o processo de formação dos jovens no mundo de hoje.

A investigação foi, então, materializada durante a especialização em Sociologia, com o trabalho de conclusão *Educação e trabalho: a formação dos adolescentes nas escolas de Ensino Médio para o mundo do trabalho*, focado na maneira como os jovens relacionam o saber escolar com o mundo do trabalho. Ao longo dessa investigação, pude perceber que muitos alunos que frequentavam a escola já possuíam um trabalho. Mesmo assim, no entanto, viam um sentido na formação que obtinham ao término do Ensino Médio. Desse modo, muitas inquietações pairavam sobre a formação que as instituições de nível médio ofertam para os jovens já inclusos no mercado de trabalho, justificando a necessidade de desenvolver outras pesquisas e estudos acerca do tema. Afinal, dúvidas e inquietações permanecem obscuras, apesar das contínuas alterações que envolvem o Ensino Médio, tanto na sua estrutura, como na organização docente e, ainda, na legislação.

A formação das instituições de Ensino Médio, que se desenvolve até os dias de hoje, segundo os documentos, é exposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394/96. Contudo, o que não se pensou é que a formação oferecida pela minoria não pode ser estruturalmente a mesma para um número elevado de alunos. Culturas diferentes, objetivos diversos, classes sociais distintas, enfim, são características que indicam a heterogeneidade cada vez mais presente nas escolas médias da atualidade, tornando-se esse um motivo para se repensar a educação dos adolescentes em nível médio.

Assim, elejo um aspecto como ponto crucial deste estudo: O que a legislação educacional apresenta em relação à identidade das escolas de Ensino Médio? Diante disso, saliento alguns problemas que aqui se tornam relevantes: Qual a identidade e a função do Ensino Médio? De que maneira as transformações socioeconômicas e culturais têm influenciado na definição da identidade do Ensino Médio? O que os documentos educacionais indicam como caracterização da identidade e da função do Ensino Médio? Que

¹ Opto pelo uso da primeira pessoa nesta seção do estudo, por ser este o espaço da exposição de escolhas individuais.

limites e desafios precisam ser enfrentados para que o Ensino Médio cumpra seu papel nas políticas educacionais na educação básica?

Para tentar responder a essas questões, utilizo a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs). Sendo assim, percebendo a recorrência da questão do Ensino Médio na atualidade, neste estudo, viso a analisar e a compreender a identidade do Ensino Médio no cenário educacional contemporâneo de acordo com os já mencionados documentos, ou seja, com as políticas educacionais.

A busca por um entendimento acerca da finalidade desse nível de ensino evidencia a existência de poucos estudos sobre o assunto, embora este venha provocando muitas discussões nos últimos anos. Alguns trabalhos envolvendo o tema em pauta foram encontrados, como as obras de Frigotto e Ciavatta (2004), *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, e de Souza (2003), *Escola e juventude: o aprender a aprender*; ao lado dos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como o senso escolar; além de alguns artigos em periódicos, a exemplo de “A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000). Enfim, pesquisas vêm sendo desenvolvidas no decorrer dos anos, mas o tema continua em evidência, mostrando a crescente necessidade de novos estudos sobre o Ensino Médio, sobretudo quanto aos seus rumos no mundo atual.

Essa carência de estudos e pesquisas afins deixa em aberto elementos importantes sobre as escolas de Ensino Médio. Desse modo, a necessidade de mais materiais se torna relevante para todas as pessoas envolvidas nesse processo educacional, tanto para os professores que dele já fazem parte, quanto para os que estão se formando nas universidades, os futuros docentes nas escolas de Ensino Médio. Para que ambos sejam capazes de compreender esse processo, é imprescindível a oferta de materiais que possam ser manuseados e discutidos, abordando os desafios e inquietações que envolvem as escolas médias.

Além de ser um objeto em voga nos dias de hoje, o Ensino Médio é um elemento contemplado nas políticas educacionais, remetendo a repensar novas políticas que o envolvem, uma vez que esse nível de escolarização se encontra em crise. Esse aspecto confirma o interesse de outros meios sobre o caminho que o Ensino Médio está desencadeando, especialmente para o futuro dos jovens. Eis, portanto, a relevância de analisar

os diversos elementos que fazem parte dessas escolas, compreendendo o ensino que oferecem e seu resultado na vida profissional e social dos educandos.

Diante disso e para dar conta dessa ampla intenção, proponho destacar as perspectivas relevantes acerca do ensino profissional e técnico, no intuito de averiguar a importância desse ensino para os jovens e, assim, entender que tipo de identidade a legislação educacional apresenta sobre as escolas da última etapa da educação básica. Para desenvolver essa dissertação, realizo uma pesquisa exploratória de cunho documental e bibliográfico, partindo, inicialmente, da análise dos documentos oficiais, como a Constituição Federal, a LDB, os PCNs, as DCNEMs e as OCNs. Nesses documentos, analiso os aspectos que tratam da educação, mais especificamente, destacando o que trazem a respeito da identidade do Ensino Médio.

Após esse estudo e com o intuito de abranger a compreensão, recorro às obras de diversos autores, dentre os quais destaco: Kuenzer (2000), Demo (1997), Giddens (2005), Corti (2009), Domingues, Toschi e Oliveira (2000) e Souza (2003). As já mencionadas obras *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho* e *Escola e juventude: o aprender a aprender* trazem valiosas informações e análises referentes a diversos aspectos que envolvem o Ensino Médio.

A presente dissertação está organizada em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro deles, procedo a uma discussão sobre a identidade das instituições de nível médio segundo a legislação. Para tanto, examino os documentos legais da educação: Constituição Federal, LDB, PCNs, DCNEMs e OCNs. A finalidade desse capítulo é resgatar, nas leis, a principal função das escolas médias, pois, com o passar dos anos e com as mudanças ocorridas na esfera educacional, tais instituições acabaram perdendo seu foco principal.

No segundo capítulo, busco aprofundar os desafios impostos às escolas médias no contexto de transformações sociais e o modo como se pode superá-los na intenção de construir um novo ensino. Para tanto, sistematizo informações e análises relevantes de diversos autores, buscando, nas suas ideias, uma visão mais detalhada das instituições de ensino. Na tentativa de identificar as dificuldades dessas escolas e os pontos importantes que as constituem, entram nessa linha de discussão diferentes elementos, tais como os currículos – que não vão ao encontro da realidade apresentada pela maioria dos alunos, o que acaba gerando um descontentamento com os estudos – e a educação profissional, examinando sua relevância, para compreender melhor a educação de hoje e, assim, tentar (re) organizar uma identidade para a última etapa da educação básica.

Transformar uma escola não consiste em tarefa fácil, mas se torna necessária em meio a inúmeras questões que se perpetuam nas instituições de Ensino Médio. Assim, repensar uma nova proposta pedagógica é o ponto de partida para amenizar essa crise das escolas médias, a fim de que seja possível, gradativamente, (re) construir uma formação de qualidade para todos os alunos, concluindo com ênfase a última fase da educação básica.

2 A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

“A educação básica tem por finalidade 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”.

LDB, art. 22.

Nos últimos tempos, um conjunto de modificações vem ocorrendo no meio social, provocadas pela era tecnológica, pelas novas faces do capitalismo, pela sedução do *marketing*, enfim, pela centralidade do consumismo. Em meio a todas essas alterações, a educação também foi atingida. A formação dos alunos, no passado, era realizada parcialmente, no próprio lar, e tinha sua ênfase centrada no trabalho, de modo que as escolas desenvolviam suas atividades de acordo com as exigências do meio social, e vive hoje uma profunda perda de identidade quanto ao seu papel diante das transformações em curso.

As novas necessidades do mercado, focado no consumismo, que requer funcionários mais qualificados para a “utilidade”, a fim de atender às demandas sociais, levaram a educação a seguir outros rumos, em todos os níveis de ensino. No que se refere ao Ensino Médio, essa demanda ganha uma atenção especial. Para a inserção em um emprego, exige-se, atualmente, no mínimo, o Ensino Médio completo. Essa cobrança fez que muitos alunos que haviam abandonado os bancos escolares, recentemente, voltassem às salas de aula, o que aumentou o percentual de sua presença na escola. Tal procura colocou em evidência esse nível de ensino, conduzindo a uma preocupação maior no que se refere à formação dos adolescentes após seu término. Diante disso, entende-se a necessidade de se (re) pensar a identidade dessas instituições, no intuito de ofertar uma educação média de qualidade. No entanto, perante essa perspectiva, torna-se instigante questionar: Qual é a identidade das escolas de Ensino Médio expostas pela legislação educacional? De que forma essa identidade se apresenta nas escolas de Ensino Médio?

No intuito de melhor compreender o conceito de identidade dentro da legislação, ponto crucial deste trabalho, analisam-se nos PCNs, com ênfase em alguns elementos sancionados no próprio documento que tratam da identidade das escolas. De acordo com os PCNs:

Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola (BRASIL, 1999, p. 81).

Identidade, assim, indica a finalidade das escolas de Ensino Médio no que tange à formação que será ofertada aos adolescentes nesse nível de ensino, ou seja, salientam-se, através dessa proposta, os objetivos expostos pelas instituições de ensino para desenvolver meios próprios capazes de auxiliar numa educação de qualidade e na inserção social dos alunos.

Para incorporar essa ideia nas escolas médias, é necessário que as instituições criem, com auxílio de todas as pessoas que fazem parte do processo educacional, possibilidades independentes que visem a contribuir na formação dos jovens nesse nível, sendo essa uma das incumbências do Ensino Médio – educação dos adolescentes.

Os sistemas e os estabelecimentos de Ensino Médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas [...] (BRASIL, 1999, p. 82).

Esse documento mostra que a identidade das instituições de ensino precisa ser construída com a participação de todos os envolvidos no processo educacional de uma escola, porque assim será mais fácil desenvolver o ensino e a aprendizagem de acordo com a realidade apresentada pelo contexto em pauta. Isso significa que as escolas de Ensino Médio, com o amparo da legislação, terão subsídios para ampliar atividades educacionais centradas nas suas necessidades particulares.

Em síntese, com a finalidade de entender a situação atual do Ensino Médio, inicia-se uma análise da legislação brasileira, mais especificamente quanto ao real objetivo do nível médio, verificando o que esses documentos revelam sobre a sua identidade. Tal contextualização se embasa na Constituição Federal, na LDB, nos PCNs do Ensino Médio, nas OCNs e nas DCNEMs.

2.1 Ensino médio e legislação: a identidade perante os documentos

Em meio a inúmeras transformações sociais, merece destaque um acontecimento relevante que trouxe grandiosas vitórias ao povo brasileiro, a promulgação da Constituição Federal. A Constituição de 1988, também denominada de constituição cidadã, representa um marco proeminente na configuração da sociedade democrática, sobretudo no que se refere à educação. A lei máxima do país tem como intuito promover a liberdade dos brasileiros,

garantindo-lhes direitos essenciais, como saúde, vida, segurança, educação e muitos outros. Esse documento não expõe apenas os direitos da população, mas também os deveres dos Estados, dos Municípios e da União, como, por exemplo, o dever do governo de oferecer escolas a toda a população (LESSA, 2008, p. 3).

Diante da necessidade de sair da subordinação e de se mostrar na batalha pelo seu lugar na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho, o homem passa a contar com a educação. Assim, torna-se direito de todos os cidadãos frequentar e permanecer numa instituição de ensino, para seu desenvolvimento integral, como exposto no capítulo III, seção I da educação, art. 205, da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com efeito, a educação como direito de todos deixa de ser responsabilidade apenas da família e torna-se dever das instituições educativas, por meio de uma formação diversificada para que todos possam sobreviver e lutar por seus ideais na sociedade. No entanto, é plausível fazer uma pergunta: Quais os benefícios da Constituição Federal para a educação? No art. 214 dessa lei, declara-se a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como um dos princípios o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. Isso tudo, além de buscar uma educação de qualidade, visa à erradicação do analfabetismo, à formação humana, tecnológica, científica e para o mundo do trabalho, dando os subsídios necessários para uma formação cada vez melhor para todos.

De acordo com a Carta Magna da nação, a educação ganha mais um alicerce, dando todo o suporte para que o ser humano possa ingressar e permanecer na escola, como mostra seu art. 206, inciso I: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Todo indivíduo tem direito à educação, a procurar aperfeiçoamentos, saberes que lhe permitam ser um cidadão contribuinte de seu meio, porque somente ele é capaz de procurar e desenvolver o seu caminho.

Com a sua promulgação, a população ganha um auxílio maior na questão da formação, visto que todos são abonados por lei para frequentar uma escola. A Constituição Federal propõe suporte necessário para que os cidadãos não desistam de buscar uma qualificação maior, uma formação que lhes consinta crescer não apenas como seres humanos, mas essencialmente no seu meio profissional; assim, todos obtêm dignidade e sentem-se reconhecidos pelo seu esforço. Como afirma Frigotto, “[...] o trabalho detém centralidade não

por um atributo de melhor ou pior, mas por ser mediante ele que o ser humano produz as condições de sua existência” (2004, p. 59).

Na busca de garantir uma educação para todos os seres humanos, a Constituição de 1988 mostra, no seu art. 208, o dever do Estado perante o ensino, cuja gratuidade e obrigatoriedade não remetem apenas ao ensino fundamental, mas também a outros níveis, como o Ensino Médio, visto no inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (BRASIL, 1988). Assim, verifica-se que, no texto constitucional, há uma declaração explícita da ampliação progressiva da obrigatoriedade do Ensino Médio, dando espaço a uma luta para que aconteça a gratuidade em todo território nacional.

Apesar de a Constituição Federal determinar a progressiva extensão, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, muitos alunos com idade entre 15 e 17 anos continuam sem estudar, uns por não acreditarem que a educação pode lhes proporcionar uma vida melhor, outros por descuido dos pais e das autoridades em não fazer cumprir a lei da obrigatoriedade. Segundo dados do Inep, embora 84% dos jovens entre 15 e 17 anos estejam matriculados na escola, muitos ainda se encontram no ensino fundamental. Desse total, apenas 48% estão no Ensino Médio, e dos 10 milhões de jovens que existem no Brasil, cerca de 10% não estão nem na escola nem no mercado de trabalho. Enfim, inúmeras são as justificativas para esses alunos estarem fora da escola. Mesmo com esse descaso, o número de matrículas nos últimos anos no nível médio vem crescendo rapidamente, pois a requisição de qualificação do mercado de trabalho tem aumentado, razão pela qual muitas pessoas atualmente retornam às salas de aula, desde o ensino fundamental até o Ensino Médio. Sendo assim, de acordo com os dados do censo do Inep 2010, as matrículas desse nível de ensino aumentaram em 2010 para 20.515, totalizando 8.357.657, o que corresponde a 0,2% a mais que no ano 2009.

Como já salientado, todos necessitam da escolarização para a obtenção de um trabalho, e isso se torna válido no caso dos alunos do Ensino Médio, cuja grande parte ou já possui um trabalho ou está à procura. Muitas são as necessidades apresentadas para que os jovens busquem uma ocupação, mas essa atividade durante o dia acaba trazendo consequências negativas quando estão em sala de aula, como, por exemplo, o cansaço de um dia todo de trabalho. Independentemente, porém, do que ocorre com os jovens e com os docentes, um ensino de qualidade é direito de todos, seja qual for o turno no qual estejam estudando.

A Constituição assegura a todos uma educação de qualidade, juntamente com o Ensino Médio noturno, art. 208, inciso VI: “oferta de ensino noturno regular, adequado as condições

do educando” (BRASIL, 1988). Muitos alunos, por trabalharem durante o dia, quando têm aula à noite, ficam, de certa maneira, desanimados com seus estudos, como mostra Krawczyk:

Ainda que todos considerem os estudantes do noturno, que trabalham ou buscam trabalho, têm menor poder aquisitivo e que muitos não têm tempo de estudar, alguns interlocutores declaram também que esse grupo de alunos é mais maduro e interessado que o diurno, porque não quer perder tempo. São alunos interessados, mas que chegam ao colégio cansados. Em contrapartida, outros docentes enfatizam que os alunos do noturno costumam chegar tarde (porque saem tarde do trabalho), têm pouco interesse nos estudos, tratam a escola como um espaço para encontrar amigos e vêm apenas em busca do diploma (2004, p. 147).

Desse modo, averiguando as suas dificuldades, entende-se que em alguns pontos as escolas médias acabam se afastando do que traz a Constituição. Mesmo assim, é plausível compreender que essa lei surgiu como forma de assegurar a todos uma vida melhor e para que possam buscar, através dos seus direitos e deveres, um meio social de mais qualidade. Não bastando isso, para atender à grande demanda apresentada pela sociedade, tanto na questão educacional, de sobrevivência, ou do mercado de trabalho, passa a existir outra forma de assegurar os direitos e fornecer uma educação com condições mais favoráveis, a LDB.

A LDB 9.394/96 possui uma importância singular para se compreender a intenção das políticas educacionais para o Ensino Médio. Essa lei trouxe em formulação um novo caminho para a educação de nível médio, tornando-o parte da educação básica e instituindo a obrigatoriedade progressiva da sua oferta. As instituições passam a ser parte complementar do processo educativo, que se apresenta como básico para exercer a cidadania, desenvolver atividades produtivas, continuar aprendendo nos níveis mais elevados de educação e para seu desenvolvimento particular, inserindo-se na sociedade e interagindo com seu meio.

Não obstante as inúmeras propostas e embates políticos que motivaram a elaboração da LDB, a formulação que prevaleceu foi a proposta de Darcy Ribeiro, sancionada em dezembro de 1996, que ocasionou muitas satisfações e insatisfações (DEMO, 1997, p. 9). Tal lei foi aprovada com o intuito de melhorar a qualidade da educação, propondo uma garantia de estudo e guiando-se em alguns princípios, como aparece no título II, art. 3º:

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1999, p. 39).

Desse modo, a lei destaca princípios que propõem a todos os cidadãos o direito e a garantia de se aperfeiçoar nos estudos e em diversos níveis de escolaridade.

Seguindo o fio condutor da investigação, destacam-se os aspectos que a LDB 9.394/96 traz sobre a finalidade do Ensino Médio. A referida lei vem a conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, que passa a integrar a educação básica. A Constituição Federal de 1988 já anunciava essa ideia, no inciso II do art. 208, onde garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, 1988). Em seguida, a Emenda Constitucional nº 14/96 alterou esse inciso, escrevendo, no texto constitucional “a progressiva universalização do Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 21). Assim, a Constituição atribui o nível médio como direito de todo cidadão.

A LDB 9.394/96, nesse sentido, apresenta a condição do Ensino Médio como parte da educação básica por meio do art. 21: “a educação escolar compõe – de: I- Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; II- educação superior [...]” (BRASIL, 2005). Portanto, entende-se que o Ensino Médio é parte integrante do processo educacional, sendo básico para o exercício da cidadania.

Visto esse conceito de etapa final da educação básica, o Ensino Médio obtém uma via para a construção de sua identidade. Nessa perspectiva, as escolas de nível médio passam a ter atributo de terminalidade, garantindo a todos os cidadãos o direito a uma formação não apenas para a vida, mas também para o trabalho, a fim de que aprofunde seus conhecimentos e seja hábil para continuar a buscar informações, atender melhor às exigências da sociedade e relacionar tudo que aprende com a prática diária (art. 35). Tudo isso se desenvolveria diante de um currículo remodelado, em diferentes áreas, como descreve a LDB, em seu artigo 36, inciso I:

Um currículo que 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 (BRASIL, 2005).

Comparada com a LDB de 1971, pode-se afirmar que ocorreu um grande avanço na LDB 9.394/96, pois naquela o Ensino Médio era dividido em um nível secundário: uma formação do aluno para condições superiores de ensino e uma formação de grau técnico-profissional (RAMOS, 2004, p. 38). Em suma, tratava-se de uma educação que visava a conhecimentos gerais e, concomitantemente, a saberes técnicos, possibilitando que os alunos saíssem prontos para ingressar no mercado de trabalho.

As escolas, naquele tempo, existiam para formar bons operários, obedientes e disciplinados, encaixando-se perfeitamente nos requisitos do mercado produtivo. O processo educativo formava trabalhadores de acordo com o que as indústrias necessitavam; logo, os operários se tornavam mão de obra barata, manejados de forma benéfica aos proprietários dos meios de produção. Com a introdução do taylorismo² e fordismo³, a organização do trabalho se transformou, e essas mudanças no âmbito trabalhista levaram a educação a outro rumo, segundo os desejos que eram apresentados por esses sistemas. A escola foi transformada, de certo modo, em uma indústria, onde o aluno era o produto e o professor deveria formá-lo com todas as condições de que as empresas necessitavam.

Com a LDB 9.394/96, esses processos foram deixados de lado, visto que a formação não se centra apenas no trabalho, mas também em outras competências, como mostra o art. 35 dessa lei. O nível médio deve propor meios para o aprofundamento de novos saberes, um preparo fundamental para o trabalho e a cidadania, em prol do desenvolvimento do ser humano num todo, dando ênfase a aspectos como a ética, o pensamento crítico, a autonomia e, por último, o entendimento dos conhecimentos científicos, relacionando-os com a prática do dia a dia. Isso evidencia, definitivamente, que o ensino profissional não estabelece mais relação com o Ensino Médio.

Nesses termos, a finalidade do antigo Ensino Médio, em contrapartida com a realidade atual, deixa muitas dúvidas em relação à função dessas instituições. As leis, por mais que indiquem meios, deixam seu perfil ainda obscuro. Na verdade, todas as alterações na resolução da LDB até os dias de hoje fazem repensar o que ela traz sobre esse nível de ensino. Essa lei prevê, no decorrer dos anos e de suas alterações, que a formação é, num primeiro momento, para o mercado de trabalho. Sua última aprovação mudou um pouco seu sentido, mas a ideia de trabalho continua prevalecendo.

² Frederick Winslow Taylor (consultor gerencial norte-americano) descreveu em suas ideias o *gerenciamento científico*, ou seja, um estudo detalhado dos processos industriais, a fim de dividi-los em operações simples que pudessem ser cronometradas e organizadas com precisão. Muitas fábricas passaram a empregar as técnicas tayloristas para maximizar o *output* industrial e aumentar o nível de produtividade dos trabalhadores. Os empregados eram monitorados de perto pela gerência para assegurar a conclusão rápida e precisa do trabalho. Com o intuito de estimular a eficiência no trabalho, introduziu-se um sistema de pagamento de incentivos por meio do qual os ordenados dos trabalhadores correspondiam aos seus índices de produtividade (GIDDENS, 2005, p. 312).

³ Henry Ford (industrialista) foi o primeiro a perceber que a produção de massa exige mercados em massa. Fordismo (uma extensão dos princípios do gerenciamento científico de Taylor) é o termo utilizado para designar o sistema de produção em massa atrelado ao desenvolvimento dos mercados em massa. Ford projetou sua primeira fábrica de automóveis (1908), e uma de suas inovações mais significativas foi a construção de uma linha de montagem com esteira rolante. Cada empregado da linha de montagem de Ford especializava-se em uma tarefa, como colocar a maçaneta da porta do lado esquerdo enquanto as carrocerias dos carros deslizassem ao longo da linha (GIDDENS, 2005, p. 312).

Corroborando essa percepção, Corti enfatiza que os alunos da atualidade, quando saem do Ensino Médio, não querem apenas entrar em uma universidade, pois vêm por trás disso outras ideias:

Os anseios e expectativas do público jovem que hoje tem acesso ao Ensino Médio não estão mais restritos à entrada na universidade, como foi uma época em que sua clientela era formada por uma minoria pertencente a grupos sociais economicamente favorecidos. Hoje, cerca de 60% dos estudantes que concluem o Ensino Médio não ingressam no ensino superior. No entanto, o currículo atual ainda carrega os resquícios do ensino propedêutico, na medida em que se manteve organizado a partir dos componentes curriculares exigidos no vestibular (2009, p. 15).

Essa tendência, comparada com a legislação (Constituição e LDB), conduz a compreender que o currículo que se apresenta nas escolas ainda promove um aprendizado mais focado para o vestibular, centrando a última etapa do Ensino Médio numa preparação para uma disputa na universidade. Com essa imagem um tanto confusa do Ensino Médio no que tange à sua finalidade, torna-se complexa a tarefa de construir um currículo diferente, visando a uma formação geral do aluno.

É possível observar, no artigo 22 da LDB 9.394/96, que: “A educação básica tem por finalidade 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” (2005). Como está exposto acima, a ideia de que o Ensino Médio deve ter o ser humano como centro se relaciona ao que a LDB recomenda, ao enfatizar que o mundo do trabalho e a cidadania são contextos importantes para o currículo. O trabalho é tratado como elemento educativo, segundo Saviani, em três sentidos articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo [...]. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 42).

Portanto, fica evidente que o trabalho pode ser utilizado no processo educativo dos alunos do Ensino Médio. Para melhor compreender as palavras de Saviani, é pertinente relacioná-las com o artigo 35, inc. II, da LDB, que recomenda “[...] 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” (2005). Como se pode perceber, o trabalho é indispensável para esses alunos, e a questão da cidadania torna-se crucial nesse processo que se dá no convívio em sociedade, principalmente quando se age nela para seu benefício. Frigotto e Ciavatta destacam que cidadania é a aquisição dos próprios desejos:

[...] a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos (2004, p. 44).

Com base nisso, entende-se que a relação trabalho e, concomitantemente, cidadania é de grande relevância para os discentes do nível médio que já possuem emprego no turno inverso aos seus estudos. Diante disso, os elementos enfatizados não se tornam únicos no desenvolvimento dos jovens, pois a cidadania é algo que se tem quando se entra em contato com a escola e vai se aperfeiçoando com os conhecimentos adquiridos. Isso significa que saberes diferentes em torno da educação já são obtidos, sendo necessário, agora, construir um ensino de qualidade para todos, a fim de que se sintam estimulados a progredir nos estudos.

Cabe analisar, ainda, o artigo 36 da LDB 9.394/96, que destaca elementos relevantes acerca do currículo de Ensino Médio, o qual deve ser repensado para haver um ensino de qualidade:

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, 2005)

O currículo torna-se elemento fundamental para as escolas de Ensino Médio no intuito de compreender que tipo de formação se quer ofertar aos jovens. Esse documento deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que auxiliem o sujeito na realização de suas atividades no que diz respeito à vida em sociedade, a atividades produtivas e a experiências subjetivas (BRASIL, 1999, p. 29).

No decorrer dessa análise da LDB 9.394/96, é plausível que se leve em consideração a realidade educacional de cada instituição de ensino. Portanto, além dos documentos já

estudados, cabe averiguar os PCNs e as OCNs, uma vez que possuem relevância nas escolas de nível médio, apesar de serem pouco usados e estudados pelos professores e todos os agentes educacionais. No próximo tópico, são examinados os PCNs de nível médio, que vêm a favorecer a educação de nível médio e a auxiliar na clarificação da sua identidade.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais

Para complementar essa discussão, é importante examinar os PCNs para o Ensino Médio⁴, visando a verificar o modo como esse documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta o papel da formação do nível médio, relacionando-o com a prática diária.

Um dos aspectos levantados pelos PCNs é que a escola busque formar alunos reflexivos, incentivando o raciocínio e a capacidade de pensar. Isso significa uma formação geral do adolescente, não apenas no que se refere ao desenvolvimento para o trabalho. A intenção é que se amplie sua competência de pesquisar, aprender, criar, formular, buscar informações, analisar e selecionar, a fim de que abandone a memorização e adquira uma aprendizagem mais significativa para sua vida (BRASIL, 1999, p. 15-16).

Após a revolução tecnológica⁵, a educação passou por uma considerável mudança, deixando de ser submissa para ser autônoma, acompanhando o crescimento das culturas apresentadas pelo meio social (MARTINS, 2000, p. 13-14). Com isso, novos parâmetros foram formulados para a formação dos sujeitos. Assim, segundo os PCNs, a formação do aluno tem como objetivo essencial “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnológicas relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999, p. 15).

Um aspecto importante que aparece nos PCNs é a necessidade de construir novas alternativas curriculares para o Ensino Médio. Esse nível deve estar comprometido com o trabalho e seus significados, da mesma maneira que o aluno deve ser tratado como ser humano ativo desse processo, no qual obterá tais conhecimentos, preparando-se para a inserção no mundo do trabalho e o convívio social. De acordo com o próprio documento,

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio constituem um documento criado em 1999 pelo MEC para fornecer às escolas subsídios para desenvolverem um trabalho de mais qualidade, centrado não no acúmulo de informações, mas no domínio de competências básicas, auxiliando o professor a refletir sobre sua prática, a aperfeiçoar suas aulas e a contribuir no desenvolvimento do currículo da escola.

⁵ As revoluções tecnológicas criam novas formas de socializações, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva (BRASIL, 1999, p. 25).

Considerando-se tal contexto, busca-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, comprometidos, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 1999, p. 25).

Diante desse novo cenário educacional, as instituições médias devem criar outras possibilidades de currículo, envolvendo aspectos sobre o trabalho e, ainda, do sujeito como ser ativo em seu meio, adquirindo conhecimentos que possibilitem seu desenvolvimento social e global. Os conhecimentos obtidos desde o nascimento e que vão se aperfeiçoando na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio) não fazem do aluno um ser acabado, mas o instigam a buscar novos saberes. É isso, aliás, que o torna autônomo, crítico, reflexivo e atuante, de acordo com as demandas apresentadas diariamente, transformando o seu contexto.

Para o crescimento de uma educação de qualidade para os discentes, torna-se relevante uma metodologia de ensino-aprendizagem coesa com a precisão e o contexto em que estão inclusos. A heterogeneidade de alunos presente nas instituições é algo real, da mesma maneira que a era tecnológica está cada vez mais imersa na vida dos alunos e dos próprios docentes. Tal fato remete a pensar uma metodologia de ensino que almeje essa juventude diferente, com anseios e vontades diversas das de tempos atrás. E para tentar compreender esse processo, os PCNs apontam a importância de os currículos do nível médio serem balizados pela interdisciplinaridade e pela contextualização. Ambos são percebidos hoje com mais ênfase, mas não são termos novos; pelo contrário, nas leis da década de 1980, esses métodos já estavam explícitos, embora não ressaltados nem interpretados, possivelmente, da maneira correta.

A interdisciplinaridade não é apenas uma justaposição de disciplinas. Constitui, antes, uma probabilidade de relacionar as diversas disciplinas nas atividades, nas ações e nas pesquisas; pode ser um eixo integrador, desenvolvido por meio de um objeto de conhecimento ou até mesmo de um projeto de investigação. Isso deve partir da necessidade que o professor encontra para explicar algum ponto de uma disciplina e chamar a atenção do aluno. Como ressaltam os próprios PCNs,

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

A possibilidade de inter-relacionar as disciplinas permite compreender e transformar a realidade, pois os alunos utilizam na própria ação os saberes que construíram nessa relação. Partindo de um tema, podem na pesquisa relacioná-lo e complementá-lo com as outras áreas, construindo, assim, um conhecimento mais significativo para a sua vida. Sendo assim, esse não será apenas mais um conteúdo registrado no caderno, mas algo que pode modificar a sua maneira de pensar.

De fato, o termo “interdisciplinaridade” não é uma inovação, pois está presente já na Lei 5.692/71. Na legislação posterior, também, se mostram traços desse elemento, o que continuou a partir da década de 1980, surgindo, ainda, alguns equívocos sobre essa proposta de trabalho (VEIGA-NETO apud MARTINS, 2000, p. 11). Martins comenta a interdisciplinaridade resgatando aspectos da Resolução 3/98, em seu artigo 8º, que o denomina de “multidisciplinaridade”, o qual se encaixa mais com a realidade dos alunos: “Não se aponta uma integração entre as disciplinas objetivando criar novos conhecimentos, mas sim, o texto explicita apenas a possibilidade de se instaurar um diálogo entre as diferentes disciplinas para trocas de experiências e metodologias” (2000, p. 11).

A intenção da interdisciplinaridade e, concomitantemente, da contextualização é mais voltada para uma atitude metodológica em relação às disciplinas, ou seja, trata-se de uma forma diferente de trabalhar as disciplinas dentro das salas de aula, reunindo aspectos da realidade dos alunos e ideias relevantes de outras áreas. Essa interação com as variadas áreas do conhecimento mostra a contextualização como uma forma didática eficaz para um bom andamento da aprendizagem. A contextualização deve ser vista, antes de tudo, como uma relação entre o sujeito e o objeto. O professor, para contextualizar o conteúdo, faz uma transposição didática, isto é, passa da linguagem científica para o senso comum, sendo essa a maneira mais eficiente de ver resultados positivos na aprendizagem dos adolescentes. Os PCNs ressaltam essa preocupação de que as escolas e, sobretudo, os docentes repensem sua prática pedagógica, nos seguintes termos:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1999, p. 91).

Por meio desse procedimento, o aluno pode deixar de ser apenas um espectador e se tornar um agente construtor de seu conhecimento; dialogando com seu meio, deixa de ser

passivo, para se tornar um ser ativo no processo de aprendizagem, que passa a ser algo significativo e expressivo.

Na busca pelo entendimento desses conceitos em relação à forma como se pode desenvolver o currículo de Ensino Médio, surge outro elemento que não aparece claramente nos PCNs, mas fica subentendido. Trata-se da chamada “transversalidade”. Esse termo se refere a uma maneira diferente de organizar o trabalho de sala de aula, utilizando, dentro de determinada disciplina, alguns temas transversais imprescindíveis para a convivência diária, como, por exemplo, saúde, ética, meio ambiente, enfim, elementos que se tornam relevantes e que podem ser abordados em diferentes contextos. A transversalidade, nesse sentido, diz respeito à integração dos temas transversais nos currículos, ou seja, pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade (BRASIL, 1997, p. 29).

Por essa razão, é necessário verificar se os PCNs, vistos como “o currículo do MEC”, são conhecidos pelo corpo docente das escolas de Ensino Médio. Nesse aspecto, nota-se um distanciamento entre as secretarias e os professores sobre os parâmetros (KRAWCZYK, 2004, p. 120), por não haver uma relação direta entre estes e os docentes envolvidos no processo de formação dos adolescentes. Sendo assim, percebe-se a necessidade de que as leis da educação, mais especificamente do Ensino Médio, sejam conhecidas, para que se compreenda melhor o processo educacional envolvendo as escolas médias e, concomitantemente, para que seu trabalho em sala de aula seja aperfeiçoado.

Como forma de contribuir para esse processo, outro documento veio a complementar os PCNs. As OCNs, criadas em 2006, visam a auxiliar os professores na sua prática docente, reunindo um emaranhado de discussões acerca do processo educacional, mais precisamente, acerca do currículo e de cada disciplina em particular. “O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 9).

Esse documento surgiu como resultado de encontros e debates com gestores das Secretarias Estaduais de Educação e autoridades que pesquisam questões relacionadas ao ensino de diferentes disciplinas. A questão foi retomada da discussão dos PCNEMs, mas não no sentido de aprofundar o entendimento sobre pontos que necessitavam de esclarecimento. A ideia era formular e desenvolver sugestões e alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, com o intuito de atender às necessidades das instituições

escolares e dos docentes na estruturação do currículo para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 8).

As OCNs entendem a identidade das instituições de Ensino Médio segundo dois prismas: o primeiro diz respeito à finalidade do nível médio, conforme o art. 35 da LDB – o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo; o segundo refere-se à organização curricular, ou seja, um currículo com parte diversificada, contextualização e interdisciplinaridade, proposta pedagógica elaborada pelo estabelecimento de ensino mediante a colaboração dos docentes. Diante desse documento, percebe-se que a escola média tem possibilidade de interpretar tais orientações com base em sua própria realidade.

Em síntese, os documentos analisados trazem muitas informações acerca do Ensino Médio, especialmente sobre a finalidade desse nível de ensino. Porém, ainda deixam obscuras muitas questões sobre a função das escolas no que concerne à formação dos adolescentes que a frequentam. Por isso, buscam-se, na subseção a seguir, mais elementos acerca dessa temática em outro documento educacional, as DCNEMs, aprovadas após a LDB.

2.3 A identidade do Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Muitos aspectos já foram destacados no que tange aos documentos que tratam do processo educacional, na busca da identidade do Ensino Médio. Dando continuidade a essa análise documental, procede-se ao estudo de outra lei importante para as escolas de Ensino Médio: as DCNEMs. Esse documento teve início no compromisso que a União, juntamente com os Municípios, os Estados e o Distrito Federal, possui com a educação básica. Desse modo, as incumbências apresentadas pela União devem ser divididas entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem como uma das atividades o estabelecimento de diretrizes curriculares. Como dispôs sobre essas habilidades, a LDB 9.394/96 não tinha como deixar de fora as questões da matéria, o que acabou gerando diretrizes específicas para o currículo de Ensino Médio, explicitadas no art. 36 da referida lei.

Notadamente, percebe-se que o Conselho tem pleno poder na tomada de decisão sobre a matéria que já está mencionada na LDB 9.394/96, o que levou à aprovação das DCNEMs em 1998. Esse documento do CNE representa uma nova forma de direção da ação, mais

próxima da prática pedagógica, o que mostra a necessidade de revê-la constantemente, garantindo uma formação nacional.

Nessa perspectiva, as escolas, de acordo com suas práticas pedagógicas e alicerçadas pelo conselho, organizaram seu trabalho com o apoio das DCNEMs, tomadas como

um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica [...] que orientarão as escolas brasileiras no sistema de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 1).

Nesse sentido, num primeiro momento, o Ensino Médio torna-se uma formação obrigatória, tanto para a continuidade nos estudos como para a obtenção de um trabalho. Segundo as DCNEMs, o número de matrículas para esse nível tende a crescer, pois há adolescentes que almejam melhores condições de vida, há estudantes que precisam trabalhar e há trabalhadores que desejam estudar. Isso demonstra, ainda, que a heterogeneidade de alunos tende a aumentar a cada ano dentro das instituições de nível médio.

É importante salientar, também, que muitos alunos no Brasil em idade entre 15 e 17 anos estão fora das escolas. Quanto a isso, a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) apresenta nas Diretrizes que o nosso país possui uma das taxas de matrícula bruta nessa faixa etária mais baixas, se comparadas a outros países da América Latina (BRASIL, 1998, p. 8-10).

Esse caráter assumido pelo sistema educacional brasileiro na atualidade, diante dos documentos considerados, evidencia que o Ensino Médio é vulnerável à desigualdade social. Ou seja, enquanto a identidade do ensino fundamental é pouco discutida, o Ensino Médio encontra-se numa disputa constante entre orientações mais profissionalizantes ou acadêmicas, entre funções humanistas e econômicas. “Essa tensão de finalidade se expressa em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade da mesma” (BRASIL, 1998, p. 11).

No entanto, segundo as diretrizes, é do Ensino Médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino dos adolescentes. Assim, é hora de pensar nessas instituições, pois nenhum momento foi tão próspero para pensar a situação dos adolescentes nos aspectos de sua formação quanto o que a educação média vive hoje. Com vistas a auxiliar na busca de suas atribuições, as DCNEMs iniciam essa discussão salientando os artigos da LDB 9.394/96

que tratam do Ensino Médio e de sua finalidade (art. 35 e 36), destacando a relevância de elementos sobre esse nível de ensino na lei maior da educação.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, destaca-se nas diretrizes uma visão de Ensino Médio encontrada na LDB que vise a conciliar o humanismo e a tecnologia, conhecimentos científicos e cidadania, uma formação ética e autonomia intelectual. Mas, conforme os documentos, para que esse Ensino Médio se edifique, serão necessários uma concepção unificadora, um empenho para superar o dualismo e, ainda, um esforço para tornar diferente a possibilidade de formação aos jovens (BRASIL, 1998, p. 19). Isso significa que a LDB permite vários arranjos institucionais e curriculares. É desse princípio que deve partir para novas formas de organização do Ensino Médio, ou seja,

diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade (BRASIL, 1998, p. 19).

Isso mostra que as instituições de Ensino Médio possuem no seu âmbito um alicerce de documentos legais que lhes propõem possibilidades de (re) pensar suas escolas na sua estrutura e organização curricular, atendendo a um mundo jovem e adulto cada vez mais heterogêneo, com anseios e vontades diversas. Para que essa ideia seja unificada, será preciso um consenso sobre valores, atitudes e diretrizes pedagógicas, pois a jornada para esse fim será longa. Tal concepção salienta que, para iniciar esse processo, não se pode ignorar a falta de docentes qualificados, a precária oferta financeira. No entanto, tentar suprir essa necessidade requer clareza de finalidade, união de esforços, vontade de mudar e de superar os vários desafios que surgirão (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, essas instituições de ensino, na sua organização, deverão estar coesas com os valores estéticos, políticos e éticos salientados na Constituição, na LDB e nas DCNEMs, desenvolvidos em três elementos, sendo eles: a sensibilidade, a igualdade e a identidade. A sensibilidade vem a suprir a repetição e a padronização, instigando a criatividade e a curiosidade, estimulando a construção de uma identidade que os torne capazes de lidar com as inquietações e alterações sociais. A igualdade, por sua vez, representa o reconhecimento dos direitos humanos e, ainda, dos direitos e deveres perante a sociedade de uma maneira geral, auxiliando os alunos no convívio social. A identidade apresentada pela diretriz mostra que é preciso reconhecer, antes de tudo, que a educação é um processo de construção de identidade. Ou seja, ensinar sob orientação ética não significa transmitir valores

morais, mas oportunizar condições para construir a sensibilidade e o reconhecimento do direito da igualdade, para que, assim, consigam conviver de acordo com as transformações e exigências do seu meio (BRASIL, 1998, p. 21-25).

Diante dos elementos da LDB citados acima, as escolas médias ganham mais um auxílio no que tange a sua organização. Mais algumas diretrizes ajudam a compreender o processo educacional na questão de finalidade. A escola, como já foi discutido, encontra-se em uma crise de identidade, e isso mostra a necessidade de as mesmas se reconhecerem como instituição de jovens, tornando-se diferenciadas em relação a características sociais e aos seus alunos.

Diversidade, no entanto não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 1998, p. 29).

Será preciso, assim, que as escolas obtenham uma nova forma de avaliação, mecanismos diferentes para que possam conferir se os efeitos estão sendo os esperados. Esses resultados vão permitir que as escolas, mediante análise, alterem as incongruências e planejem melhorias para uma educação de qualidade. Para que todo esse processo se desenvolva com eficiência, será importante examinar algumas diretrizes. A primeira delas relata aspectos relacionados com a identidade das escolas e com subsídios de todos que fazem parte do processo educacional, focalizando numa educação para os jovens.

Os sistemas e os estabelecimentos de Ensino Médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas, abertas pela LDB, para formular políticas de ensino focalizadas nessa faixa etária, que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho, inclusive, se necessário e oportuno, integrando as séries finais do ensino fundamental com o Ensino Médio, em virtude da proximidade de faixa etária do alunado e das características comuns de especialização disciplinar que esses segmentos do sistema de ensino guardam entre si (BRASIL, 1988).

Por seu turno, a segunda diretriz trata da organização escolar no que se refere ao currículo, propondo uma diversificada linha de estudos, que pode ser adaptada de acordo com a realidade dos alunos e a demanda do meio social.

Os sistemas deverão fomentar no conjunto dos estabelecimentos de Ensino Médio, e cada um deles, sempre que possível, na sua organização curricular, uma ampla diversificação dos tipos de estudos disponíveis, estimulando alternativas que, a partir de uma base comum, ofereçam opções de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social: dos estudos mais abstratos e conceituais aos programas que alternam formação escolar e experiência profissional; dos currículos mais humanísticos aos mais científicos ou artísticos, sem negligenciar em todos os casos os mecanismos de mobilidade para corrigir erros de decisão cometidos pelos alunos ou determinados por desigualdade na oferta de alternativas (BRASIL, 1988).

Já a terceira diretriz aborda a diversidade das formas de avaliação, usando como referência as aptidões que os alunos precisam alcançar e que são apresentadas na LDB.

A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 1988).

Assim, para que essas diretrizes sejam concretizadas com sucesso, é preciso autonomia das escolas e das outras entidades do sistema de ensino. As diretrizes, no entanto, buscam sugerir características para tentar evitar dois equívocos: “o primeiro seria burocratizá-la, transformando-a em mais um mecanismo de controle prévio, tão ao gosto das burocracias centrais da educação; o segundo seria transformar a autonomia em outra forma de criar privilégios que produzem exclusão” (BRASIL, 1988).

As escolas de Ensino Médio públicas no Brasil encontram-se sem identidade, mas, de acordo com as DCNEMs, no futuro, muitas formas de organização poderão surgir sob os princípios da flexibilidade e da autonomia salientadas na LDB. Desse modo, é preciso com esses subsídios estimular identidades que se libertem da “padronização burocrática”, para que possam criar e implementar diferentes propostas pedagógicas de cunho próprio, até mesmo com a educação profissional. Isso significa que as instituições médias com amparos legais obtêm meios para alterar suas estruturas, isto é, uma escola com identidade própria voltada para os adolescentes.

Cabe analisar, ainda, a visão curricular apresentada pelas DCNEMs para as escolas de Ensino Médio. Segundo esse documento, a ideia de um ensino que vise a preparar para progredir nos estudos e habilitar para o trabalho permanecerá existindo, embora a Lei 5.692/71 tenha sido reformulada. Isso ocorre porque a idade com que os alunos frequentam esse nível coincide com a definição de um projeto de vida, quando prevalecem as condições familiares e, depois, as preferências do aluno. Para os jovens que podem continuar os estudos, a sobrevivência diária passa para depois do ensino superior; já os que não possuem a mesma

vantagem necessitam arcar com sua subsistência desde cedo e entram no mercado profissional antecipadamente, uns durante o Ensino Médio ou logo após o término do ensino obrigatório (BRASIL, 1998, p. 34). Essa é uma realidade cada vez mais presente dentro das instituições de ensino, de modo que a necessidade, muitas vezes, reprime a ânsia de sonhos e de desejos.

A educação geral do Ensino Médio, conforme explicitado pela LDB e pelas diretrizes, nada tem a ver com a escola tradicional de hoje, com currículo enciclopedista e acadêmico, preparando para o vestibular. Neste ponto, aliás, cabe questionar com base nos documentos: Será que as instituições médias de hoje estão preparando para o vestibular, ou será que nem isso está sendo feito? Na realidade, que tipo de formação essas escolas estão ofertando para os jovens? Diante dessa perspectiva, é plausível observar a inquietação apresentada em relação a que tipo de identidade é ocupado pelas escolas médias, sendo essa encaminhada diretamente para a formação dos adolescentes.

Tal formação se dá pelo currículo das escolas, sendo esse um dos determinantes de uma educação de qualidade. Dentro das diretrizes, verifica-se que a formação de nível médio

não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita (BRASIL, 1998, p. 36).

Ou seja, é preciso fazer uma ponte com o que aprendeu ontem com os conhecimentos de hoje sobre matemática, com questões cotidianas envolvendo ações lógicas.

Para que esse trabalho seja realizado de forma coerente, as diretrizes destacam alguns pressupostos para se organizar o currículo: uma visão orgânica do saber, um arranjo para persistir nessa ideia, oportunidade e sensibilidade para relacionar os conteúdos ensinados com as situações cotidianas, compreensão da linguagem como uma das maneiras de construir o conhecimento, aceitação de que o saber se desenvolve de forma coletiva e entendimento de que a aprendizagem movimenta todas as emoções existentes, além de percepções e habilidades intelectuais (BRASIL, 1988). Porém, para corresponder a esse currículo, as diretrizes apontaram alguns elementos que se tornam importantes, como: reformular o currículo enciclopedista, frisando uma formação geral; reorganizar os conteúdos de modo a construir competências, habilidades⁶ e valores; trabalhar a linguagem como maneira de

⁶ Esses termos (competências e habilidades) se tornam de certa forma complexos no entendimento da formação de nível médio, levando a que se questione: será realmente esse caminho para um desenvolvimento de jovens para o século XXI? Para a ampliação desses termos é preciso, antes de tudo, compreender o que realmente significam e quais seus resultados na formação de Ensino Médio, pois, com tantas mudanças, fica difícil entender que desenvolver competências e habilidades seja a melhor maneira de se encarar a formação média.

construir significados; arquitetar diferentes possibilidades de desenvolver as atividades em sala de aula; estimular o aluno a criar novas formas de aprendizagem; utilizar a contextualização e a interdisciplinaridade no desenvolvimento dos conteúdos e saber lidar com as situações emocionais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1988).

Expostas todas as diretrizes para o Ensino Médio, compreende-se a relevância da interdisciplinaridade e da contextualização como recursos complementares para auxiliar na relação entre as disciplinas no trabalho de sala de aula e como eixos organizadores dos currículos, como expressa a LDB. Nesse contexto:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 1998, p. 39).

No entanto, esse conceito de interdisciplinaridade ultrapassa a LDB, onde teve seu ponto de partida, como algo de grande relevância para desenvolver as disciplinas em sala de aula, ou seja, como mais um subsídio exposto aos docentes para auxiliá-los na sua prática diária. E para dar um suporte maior nesse mesmo caminho, as diretrizes enfatizam a contextualização para que o aluno passe de mero espectador a agente construtor de seu saber:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa em primeiro lugar assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática na qual a linguagem joga papel decisivo (BRASIL, 1998, p. 42).

Essas maneiras diversas de trabalhar os conteúdos e disciplinas dentro das instituições de ensino aparecem desde 1996 com a aprovação da lei maior da educação, a LDB. As escolas, nesse sentido, consideravam esses elementos interessantes, mas, na verdade, não são tão simples assim. A contextualização, como declaram as diretrizes, surge como uma ajuda pedagógica na formação de conhecimentos e capacidades superiores. “Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e deste para a reorganização da experiência imediata de forma a aprender

que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral” (BRASIL, 1988). São saberes construídos por meio da relação do que foi entendido em sala de aula com a prática diária de cada escola. Esse ponto se torna crucial na tentativa de entender um pouco os aspectos relevantes da crise de identidade da escola média.

Muitos estudos e documentos, assim como as próprias diretrizes, salientam que as escolas de nível médio necessitam desenvolver suas atividades levando em consideração a sua realidade particular. Isso remete diretamente à imagem de trabalho, que, como mostram os artigos 35 e 36 da LDB, é um dos principais elementos do contexto dos alunos desse nível, não num sentido profissionalizante, mas na perspectiva de que todos necessitam ser educados para isso, tendo em vista que se trata de uma das fundamentais atividades humanas, “enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias” (BRASIL, 1988, p. 43).

Dessa forma, é plausível compreender que interdisciplinaridade e contextualização constituem o eixo integrador do currículo, em sua parte diversificada, como enfatizam as DCNEMs e a LDB, no seu art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2005).

Isso mostra a necessidade de se utilizarem nessas instituições aspectos referentes à realidade, aproximando as disciplinas de elementos direcionados ao convívio social e cultural.

Entretanto, tudo isso permanece um tanto obscuro, pois em muitas leis ainda se faz essa menção, como na LDB 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e também nas OCNs, onde estão presentes esses princípios organizadores do currículo. Para que sejam estruturados de maneira adequada, é imperioso que os docentes compreendam a dimensão desses elementos e como podem ser desenvolvidos no processo educacional. O componente diversificado, portanto, precisa estar integrado com a base nacional comum, para que o currículo faça sentido. Essa integração poderá ocorrer de distintas formas, podendo incluir todos ou parte dos conteúdos da base nacional comum, mas tudo de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. Esse meio diversificado torna-se um elemento relevante na definição da identidade das instituições de ensino.

Na mesma perspectiva, cabe destacar um elemento importante relatado nas DCNEMs, no que diz respeito à função das escolas médias. Trata-se da formação geral e preparação para o trabalho, visto que a lei não esclarece que a preparação para o trabalho esteja ligada à parte diversificada.

Em outras palavras, não existe nenhuma relação biunívoca que faça sentido, nem pela lei nem pela doutrina curricular que ela adota, identificando a base nacional comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional (BRASIL, 1998, p. 51).

Esses elementos se identificam a finalidade do ensino médio, segundo a LDB 9.394/96, que aborda os dois pontos: uma formação do aluno de uma forma geral e a preparação para o trabalho. Em seu texto, as diretrizes expõem que a finalidade dessas escolas está claramente definida na LDB, como se lê a seguir: “primeiro aspecto refere-se à finalidade da educação básica do ensino médio que não está em questão pois a LDB é clara a respeito” (BRASIL, 2005, p. 52).

Quando se fala em formação para o trabalho, é necessário entender que tipo de conhecimentos os alunos do nível médio deve aprender. Segundo as diretrizes, essa preparação envolve conteúdos e competências que, de uma maneira geral, auxiliem na entrada no mercado de trabalho, bem como “aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso estariam as noções gerais sobre o papel e valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outra” (BRASIL, 2005, p. 52). A formação para o trabalho não significa que sejam desenvolvidos conteúdos para uma educação profissional ou de nível técnico, pois a LDB 9.394/96 deixa bem claro que esses dois níveis de ensino se dão em instituições específicas para essa área, e o ensino médio, nas escolas de educação básica, o que deixa claro que a formação para o trabalho não se assemelha ao ensino profissional, mas propõe conhecimentos que podem ser utilizados na obtenção de estudos posteriores.

Esse emaranhado de concepções evidencia a necessidade de dedicar mais tempo, esforços e recursos para (re) avaliar a finalidade do ensino médio. Antes disso, porém, é preciso esclarecer que há uma separação entre o ensino profissionalizante/técnico e o ensino médio na LDB, a qual é plenamente coerente com o conceito de educação básica que essa lei explicita. Isso se justifica porque a base para a inserção no mundo do trabalho torna-se parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, o que não se pode confundir com o ensino profissionalizante/técnico.

No próximo capítulo, são elencados elementos relevantes acerca dos desafios impostos às escolas de ensino médio diante da crise de identidade que enfrentam. A intenção é destacar os desafios que estas devem superar com vistas à construção de uma educação de ensino médio de qualidade para todos os jovens, enfatizando, ainda, que isso tudo deve partir dos conceitos analisados na legislação educacional.

3 OS DESAFIOS PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO

“Os novos desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio, portanto, precisam ser compreendidos com base na identificação das verdadeiras causas, para propor medidas que não sejam ideológicas, populistas, demagógicas ou clientelistas”.

MATO GROSSO apud KUENZER, 2000, p. 26.

As escolas de nível médio no decorrer dos tempos sofreram inúmeras modificações em sua estrutura, o que acabou acarretando certa confusão de identidade no que se refere a que tipo de formação essas instituições devem ofertar aos jovens. Nesse aspecto, as escolas médias precisam enfrentar grandes desafios impostos por tantas alterações, para que, assim, possam compreender e reformular mais claramente o seu principal objetivo para a sociedade contemporânea, sendo essa uma das mais importantes questões vivenciadas nos dias de hoje.

Tendo em vista a abordagem feita no capítulo anterior, percebe-se que este nível se encontra em crise, o que já vem sendo salientado há tempos; por isso a necessidade de entender, num primeiro momento, o significado de crise. Segundo Souza, concebe-se a imagem de crise “[...] não como a derrocada final, mas como o momento de romper com os padrões tradicionais e de desestabilização da organização, o que pode estar na origem de uma nova conformação do que vinha sendo até dias recentes a instituição escolar” (2003, p. 19). Tomar consciência dessa crise possibilita compreender que todas as alterações ocorrentes no mundo contemporâneo, inclusive a crise escolar, não se desenvolveram aleatoriamente, com forças divinas, mas, sim, com obras do próprio ser humano. Souza (2003) afirma que, no meio dessa crise, pode estar surgindo uma nova escola, mas que deixa de lado a questão do conformismo e a vontade da restauração. Isso significa que vencer essa conjuntura depende muito mais do que de um simples reparo.

Em razão dessas dificuldades, o tempo presente mostra a exigência de outros tipos de habilidades, como raciocínio lógico, reflexão, crítica e argumentação, que nem sempre encontram respaldo na cultura letrada. A probabilidade dessa cultura entre os alunos do nível médio está enfraquecendo, o que causou a perda da autoridade da escola diante dos alunos e, até mesmo, da sociedade (SOUZA, 2003, p. 22).

A partir desse aspecto é desenvolvido o segundo capítulo, cujo primeiro tópico apresenta um estudo acerca de elementos da educação profissional na história brasileira, no sentido de esclarecer aspectos relevantes relacionados ao ensino profissional desde seu início até os dias de hoje, o que demonstra um crescimento expressivo nos últimos anos. No item seguinte, procede-se a uma análise do nível profissionalizante e técnico, destacando

informações sobre esses dois níveis de ensino que se tornam relevantes no que tange ao desenvolvimento dos jovens na atualidade perante o mundo do trabalho. Este estudo visa a salientar esses níveis de ensino como possibilidades de formação para os alunos de nível médio, os quais ressaltam que o ambiente em que mais aprendem é o local de trabalho; logo, a escola aparece como algo necessário para obter o certificado e, assim, dar continuidade a posteriores estudos ou, até mesmo, promover a aquisição de um trabalho.

O terceiro tópico tem como subsídios centrais uma amostra das tendências governamentais acerca do ensino profissionalizante e técnico e, concomitantemente, um crescimento na busca por essa modalidade. Com as profundas alterações já mencionadas, entende-se que o nível profissional e técnico pode ser um caminho para se repensar um novo nível médio, não no sentido de transformá-lo em um ensino profissionalizante como outrora, mas sim de analisar os aspectos importantes que o circundam, na tentativa de encontrar, dentre as diversas ideias educacionais, uma nova probabilidade de formação para os jovens que precisam concluir a última etapa da educação básica.

É nessa perspectiva, de evidenciar uma nova escola média, que se acrescentam situações referentes à perda da autoridade nos dias de hoje, que está interligada com um ponto crucial no desenvolvimento de diversos aspectos sociais, especialmente na educação, “a responsabilidade” (ARENDRT apud SOUZA, 2003, p. 23). Quem sabe seja por essa falta de responsabilidade tanto do governo, quanto dos docentes e jovens que a educação média aparente não ter identidade própria. Disso resulta a relevância de mudanças significativas em busca de um projeto educacional centrado num objetivo específico para esse nível de ensino e, acima de tudo, do comprometimento de todos, para ser possível edificar um bom trabalho educacional.

3.1 A educação profissional na sociedade brasileira

A sociedade moderna, profundamente marcada pela centralidade do capitalismo, acaba separando os seres humanos de acordo com o lugar que ocupam no mundo do trabalho. No Brasil, esse meio foi marcado por uma longa história de escravidão, notando-se mais claramente a separação manual e letrada do trabalho, em que o manual se dirigia ao sistema escravo. Examinando essa questão na sociedade atual, tal divisão é apresentada por meio do sistema educacional, mais especificamente quando se fala em educação profissional e em Ensino Médio. Por isso, ao se enfatizar a questão profissional na sociedade brasileira, fala-se na dualidade no processo educacional, ou seja, em um ensino profissional para aqueles que

necessitam entrar no mercado de trabalho o quanto antes e em uma formação para os alunos que almejam dar continuidade no ensino superior (FRANZOI apud RIBEIRO, 2008, p. 1).

Partindo dessa ideia inicial, analisam-se elementos que se referem às políticas públicas no intuito de compreender as aproximações e os afastamentos acerca dessa dualidade educacional, ou seja, a relação do Ensino Médio com o profissional. Uma tem em vista ir além de mera formação: “A superação aponta para uma educação que visa à formação integral do ser humano para além da formação estrita para o mercado de trabalho, na perspectiva de uma educação politécnica” (FRANZOI apud RIBEIRO, 2008, p. 1). Essa coloca o trabalho como meio principal para a educação do indivíduo. Por sua vez, o aprofundamento exemplifica-se na formação específica e dependente do mercado de trabalho. Exceder e arraigar essa dualidade mostra-se fundamental para a disputa da educação profissional na sociedade brasileira e, assim, para compreender melhor sua história.

Com o passar dos tempos, começaram a emergir novas alterações educacionais. As reformas de 1930/31, de 1942/43 e de 1961 preconizaram um ensino de qualidade, quando os discentes entrariam em contato com saberes somente compreendidos por pessoas socialmente distintas, com culturas diferenciadas. Em outros termos, somente entravam em contato com a cultura letrada os alunos de classes mais favoráveis, o que significava deixar de lado os de classes menos favorecidas. Por sua vez, a reforma 5692/71 mostra que a qualidade do ensino é equivalente à formação de alunos para o mercado de trabalho, uma mão de obra necessária às indústrias. Com isso, percebe-se que nenhuma das modificações frisou uma educação igualitária para toda a população, sem distinção de classe social (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 69).

Resgatando essas reformas, é possível averiguar que houve mudanças significativas na educação, mas efetivamente não ocorreu uma definição definitiva. A formação para o mercado de trabalho e a preparação para o vestibular permaneciam. Os filhos de trabalhadores ficavam impedidos pela sua classe, sobrando-lhe os cursos profissionalizantes, que foram nivelados com os acadêmicos depois de 1953 (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 70). Essa ideia pode ser vista nas palavras de Franco:

Mantinha-se, pois, a dicotomia tradicional do ensino de nível médio: para uns, a oferta de algum curso de uma especialidade de escola técnica reconhecida e a possibilidade de obtenção de um diploma registrado na forma da lei; para outros, a oferta de cursos “acadêmicos”, desvinculados do mundo do trabalho e voltados à preparação de seus alunos para o ingresso na universidade (apud PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 74-75).

A reforma de 1961 não trouxe modificações expressivas para as instituições escolares no que diz respeito à qualidade de ensino oferecida à população. Em 1971, a lei federal 5.692 frisou uma educação diferenciada, sendo obrigatória a escolarização dos 7 aos 14 anos, unindo os cursos primários e ginasiais em um só, chamado ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Essa mesma lei conferiu ao ensino de 2º grau um caráter profissionalizante, que visava à formação de nível médio que atendesse às necessidades das alterações sociais e levasse à diminuição da busca pelo ensino superior, visto que as vagas nas universidades públicas estavam muito inferiores à demanda apresentada na época (SOUZA, 2003, p. 27-28).

Em condições precárias, a profissionalização universal não ocorreu, visto que esse ensino somente teria sucesso se os alunos que concluíssem o profissional não prosseguissem seus estudos em nível superior. O governo almejava, nesse sentido, que, ao completarem o 2º grau profissionalizante, os jovens entrassem diretamente no mercado de trabalho. Como isso não se efetivou, emergiram empresas de ensino superior, já que as universidades públicas não dispunham de vagas suficientes para a procura. Essa realidade acabou ofertando um ensino inferior, mas que formalmente preenchia as requisições do mercado, o que causou um número grande de diplomados, sendo a formação de 2º grau desvalorizada (SOUZA, 2003, p. 28-29).

Diante dessa realidade, foi sancionada a lei federal 7.044/82, que acarretou a separação do ensino de 2º grau do mercado capitalista.

[...] fator que também vem interferir na identidade do Ensino Médio é a reforma da educação profissional implantada a partir do Decreto n. 2.208/97. Ao separar a educação geral da educação profissional, esse decreto interfere de maneira significativa na identidade do Ensino Médio, sobretudo para o aluno trabalhador do noturno (OLIVEIRA, 2004, p. 160).

O ensino de 2º grau seguiu até a atualidade sem uma identidade definida, “nem preparando para o trabalho, nem para a universidade, menos ainda para a cidadania” (SOUZA, 2003, p. 30). Essa indefinição começou a mudar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que congrega como parte da educação básica o Ensino Médio (art. 21) e lhe confere outras finalidades (art. 35)⁷. Com essa nova lei, é plausível averiguar uma visão de Ensino Médio diferenciada. No seu inciso III, o dispositivo prevê uma

⁷ 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.

“formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico” como finalidades, o que, segundo Dubet (1991), poderia constituir os fundamentos de um novo projeto educativo, o qual se incumbiria à escola não só a reprodução de uma cultura e de um meio social, como também a construção de seres críticos e autônomos (apud SOUZA, 2003, p. 31).

Perante esses aspectos, nota-se que, nas escolas, a concretização de nível médio tem se tornado confusa, ou seja, não se entende mais que tipo de formação as mesmas oferecem com seu atual currículo. As legislações, no que diz respeito à capacidade de aprender a aprender, que representa uma adaptação flexível às transformações do mercado, deixam de lado elementos críticos e acabam se adaptando às exigências do mundo social. Isso mostra que o Ensino Médio desenvolve, no seu todo, a habilidade da adaptação, uma vez que o currículo se encontra sem conteúdos num meio de inúmeras alterações.

A escola de nível médio está muito distante do mundo do trabalho, e a seleção do mercado, por sua vez, tem prescindido da formação escolar. Na verdade, a principal habilidade que tem sido desenvolvida no aluno de Ensino Médio é a adaptação a vida social mais ampla (e não só ao mundo do trabalho), que atualmente caracteriza-se pela ausência de autoridade, instabilidade, crise de valores e de critérios – numa palavra, caracteriza-se pela flexibilidade (SOUZA, 2003, p. 33).

Com essa obscuridade em seus objetivos, os jovens encontram-se sem perspectivas positivas acerca desse nível. Em vista disso, muitos desistem de estudar para trabalhar, pois o trabalho também se mostra um importante meio para obtenção de cultura e novos conhecimentos. Por mais que a dualidade existente no sistema de ensino apareça como crítica, uma educação nova e igualitária para todos, como propôs a resolução 03/98 CNE, traz alguns contratempos, pois “submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade” (KUENZER, 2000, p. 27).

Diante disso, oferecer uma formação única para todos os jovens, em contrapartida ao ensino técnico que vinha sendo ofertado para atender aos processos do taylorismo/fordismo, torna-se tão insuficiente como o ensino marcado pela dualidade já mencionada. Assim, evidencia-se um Ensino Médio com uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, na acepção de um desenvolvimento de igualdade, o que não está explícito nesses conceitos. E para complementar essa construção na sua parte diversificada, são imprescindíveis saberes referentes ao mundo do trabalho, mas cuidando para não se equipararem os cursos profissionais dos processos acima citados (KUENZER, 2000, p. 27-28).

Entretanto, isso tudo não satisfaz todas as questões apresentadas pela nova era global e pela clientela tão diversa que se apresenta na sociedade contemporânea. Essa concepção pode ser vista, também, nas ideias de Kuenzer (2000), que enfatiza a relevância de se apropriar de conhecimentos referentes ao mundo produtivo na tentativa de aproximar cada vez mais os adolescentes desse nível de ensino.

Contudo, esse tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o Ensino Médio é mediação necessária par o mundo do trabalho, e nesses casos condições de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (KUENZER, 2000, p. 28).

Essa imagem realçada pela autora também aparece nos conceitos de Camargo (2011), em uma reportagem publicada na revista *Educação*⁸, onde aborda aspectos importantes referentes à questão levantada por este trabalho: para onde vai o currículo das escolas de nível médio, sendo este elemento um dos principais para a construção da identidade de uma instituição. O Ministério da Educação salienta, por meio desse relato, que a formação profissional é uma das caras do Ensino Médio, observando que não frise apenas a formação afastada da educação básica, mas que sejam saberes complementares, isto é, uma educação média integrada com o ensino profissional.

É possível averiguar que no Ensino Médio, em 2008, havia 8,3 milhões de alunos, e no ensino integrado com o profissional somavam-se 175 mil jovens. Tal dado aponta que, com o desenvolvimento do mundo do trabalho, essa ideia exposta pelo governo tem grandes possibilidades a seu favor, pois o comércio não carece de técnicas especializadas, mas demanda habilidades e competências (CAMARGO, 2011, p. 41).

Se o desafio das escolas médias é ofertar uma formação que permita ao aluno tanto prosseguir nos estudos como entrar no mundo do trabalho, é possível analisar nesse ponto uma incongruência de situações. Afinal, como exposto acima, nos conceitos de Souza (2003), as escolas de nível médio de hoje estão trocando os conteúdos por outras capacidades, imagem que em nada auxilia na busca de uma nova escola média. Em oposição, Camargo (2011) destaca a necessidade de desenvolver competências e aptidões na formação dos jovens no mundo contemporâneo, por auxiliarem, paulatinamente, na colocação no mercado de

⁸ Reportagem publicada em maio de 2011, com o objetivo de analisar para onde vai o currículo do século XXI frente a momentos incertos.

trabalho. Em meio a essa disparidade de opiniões, algumas questões emergem: Que tipo de formação se almeja para os jovens do século XXI? O que os adolescentes necessitam aprender nesse nível de ensino?

Ressalta-se que essa imagem proposta pelo MEC é vista por autores e estudiosos com certa descrença, pela falta de autonomia que o sistema brasileiro causou. Portanto, destaca-se a necessidade de reavaliar essa nova proposta exposta pelo governo, um Ensino Médio integrado com o ensino profissionalizante, relacionando-a com a exigência exposta pelos adolescentes, pelo mundo do trabalho e também pelo acesso ao ensino superior. “O Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso”, o que é salientado pela autora e também pelos documentos (KUENZER, 2000, p. 29).

Assim, as escolas médias da atualidade não encontram mais espaço com uma formação distante do mundo e do trabalho. Wanda Engel salienta, nessa linha, que “o mundo mudou, está a caminho de um ensino de massa, vinculado à vida, à compreensão do mundo e às necessidades do trabalho e da cidadania” (apud AVANCINI, 2010, p. 44). Com vistas a auxiliar nesse entendimento, Souza (2003) aponta como uma forma de tentar solucionar tal problema um novo projeto educacional, claro e objetivo, para esse nível de ensino. É na perspectiva de localizar uma identidade própria para essas instituições que são analisados no item seguinte elementos acerca da educação profissional e técnica, que, atualmente, está se evidenciando, no que se refere ao número de escolas disponibilizadas para os jovens.

3.2 Ensino profissional e técnico: sua relevância e suas tendências na sociedade moderna

A sociedade, em suas várias dimensões, divide o ser humano de acordo com sua ocupação social no mercado de trabalho, tanto que, no decorrer dos anos, a atividade intelectual foi separada da prática, o que representa certa desvalorização da segunda em relação à primeira. Essa dualidade do trabalho pode ser verificada quando se fala em educação profissional e educação básica. Quando se trata de educação profissional, remete-se, diretamente, à dualidade existente no sistema educacional, que teve seu término com a LDB 9.394/96, como já citado. É na tentativa de averiguar esse conceito da educação profissional e, ainda, a educação técnica e seu crescimento nos dias de hoje pelos jovens que se desenvolve este item. Compreender a situação da formação de nível médio além das instituições de educação básica torna-se elemento crucial nesse processo educacional profissional e técnico.

No início do século XX, a educação profissional sofreu variados tipos de mudanças, tanto no que tange à formação dos jovens quanto no que concerne à sua estrutura. Nesse processo, significativas modificações ocorreram com a lei 5.692/71, que estabeleceu a profissionalização compulsória e a universalização do Ensino Médio. Diante disso, um dos elementos que acabaram se tornando confusos foi, segundo Ribeiro (2008), a demanda crescente de níveis técnicos para o mercado, visto que o governo queria reduzir a procura do ensino superior, uma vez que não oferecia bolsas e, ainda, o mercado nessa época desejava profissionais com uma formação intermediária. No entanto, esse nível técnico unificado com o Ensino Médio era ofertado de maneira precária, o que ocasionou a queda da lei em foco.

Como relata Ribeiro,

[...] a profissionalização para todos se dava à custa de redução da carga horária da formação geral, indo no sentido contrário do que se entende por uma formação integral, constituindo-se em um rebaixamento da qualidade para todos, e sua implementação foi desastrosa. Este “desastre” deveu-se à impossibilidade das escolas que ofertavam Ensino Médio de aliar ensino profissionalizante ao ensino geral que ofereciam tradicionalmente, muitas vezes a duras penas (2008, p. 3).

Após esse desastre educacional, outra lei surgiu, a 7.044/82, a qual aboliu a obrigatoriedade do ensino profissional e o transformou, denominando-o “preparação para o trabalho”. Tal decisão em nada afetou as escolas técnicas federais, que já vinham ofertando uma boa formação, mas a busca por uma educação profissional permaneceu. Nos anos 1990, houve inúmeras batalhas em torno de projetos acerca do ensino profissional, tendo como eixo principal a dualidade do ensino. Assim, o governo lançou o decreto 2.208/97, desligando o Ensino Médio do ensino técnico das escolas técnicas, principalmente das escolas técnicas federais, de modo a recriar a dualidade entre Ensino Médio acadêmico e ensino técnico e a ocasionar, mais uma vez, um mal-estar educacional.

Na esfera de inúmeras mudanças parciais, o que gerou essa grande quantidade de decretos foi um emaranhado de leis que se desvinculavam das necessidades sociais, pois se deseja uma educação não apenas para o mercado, mas também para a vida e para dar continuidade aos estudos. Diante disso, desenvolveu-se a lei federal 7.044/82, que efetivamente separava o Ensino Médio do ensino profissionalizante, de modo que o primeiro se daria nas escolas específicas para esse nível e o segundo, em instituições federais, públicas e privadas que desenvolvem atividades de formação profissional e técnica, habilitando os alunos, ao seu término, a ter uma profissão e a ingressar no mercado de trabalho, como o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), o Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), entre outros.

A respeito desses elementos que envolvem a questão do trabalho, é possível averiguar, em uma pesquisa⁹ realizada por Souza (2003), que este surge como relevante no desenvolvimento social, pois apresenta autonomia, oportunidade de aprendizagem, amadurecimento e, ainda, possibilita aumentar o círculo de amizades, visto que os jovens necessitam conversar, conhecer pessoas diferentes, trocar ideias, enfim, conhecer e aprender. “A juventude não é mais definida por sua capacidade de contestação, mas pela possibilidade de conhecer e aprender; em outras palavras, pela capacidade de integração à sociedade” (SOUZA, 2003, p. 111).

De acordo com Souza (2003), na percepção dos alunos entrevistados, o ambiente escolar não representa um local onde é plausível aprender, ao passo que o trabalho é visto de forma diferenciada. Em contrapartida, os alunos reconhecem a escola como ambiente de aprendizagem apenas na questão de sociabilidade juvenil. Isso significa que a instituição escolar beneficia apenas a habilidade de conhecer e conviver com pessoas diferentes, gerando, assim, uma aprendizagem diferente. Outra oportunidade que os alunos encontram de obter conhecimento é o local de trabalho, pois neste se deparam com responsabilidade, exigências e autoridade, o que se torna aplicável às atividades impostas pelos superiores, no caso da escola, os docentes.

Os momentos de lazer e diversão são os que oferecem as melhores oportunidades para *conhecer gente nova* e instalar uma intensa sociabilidade. O trabalho, por sua vez, é visto como o ambiente privilegiado em que se pode aprender, crescer, enfim, realizar-se como pessoa e como membro de uma sociedade. É onde se pode fazer as duas coisas: *aprender coisas novas e conhecer gente diferente* (SOUZA, 2003, p. 113, grifo nosso).

Essa sociabilidade para os jovens é algo fundamental, porque nesta fase o que mais lhes interessa é a convivência com pessoas diferentes, festas e conversas, com troca de informações e ideias, o que ocorre apenas quando estão em contato com os colegas, salientando-se que essa capacidade de aprender e conhecer ocorre, segundo eles, mais no âmbito profissional do que na instituição de ensino. É esse um dos motivos pelos quais os

⁹ Com o intuito de verificar a validade da hipótese de que a socialização dos jovens alunos tem ocorrido justamente no âmbito da regulação do sistema e ampliar uma reflexão inicial sobre a escola na sociedade contemporânea, realizou-se nos meses de outubro e novembro de 1997, uma pesquisa entre jovens alunos da última série do Ensino Médio de dois estabelecimentos escolares da rede pública, localizados na Zona Norte da capital paulista.

alunos estão deixando de lado o Ensino Médio regular e buscando algo que lhes interessa, como, por exemplo, um trabalho ou um ensino técnico, onde encontram a possibilidade de ter uma profissão estabelecida e entrar no mercado de trabalho com mais facilidade.

Diante dessa tendência, as instituições de nível técnico e profissionalizante obtiveram um crescimento significativo nesses últimos anos. Como indicam os dados do censo escolar realizado anualmente pelo Inep, as matrículas na educação profissional cresceram 74,9% entre 2002 e 2010. Em 2010, o Brasil apresentava 1,1 milhões de alunos no ensino profissional, que em 2002 eram 652.073. Essa expansão pode ser analisada, também, entre 2007 e 2010: em 2007 as matrículas eram de 780.162 e, com o crescimento de 46%, em 2010 equivalem a 1.140.388. De acordo com o censo, em 2009 os alunos do Ensino Médio tiveram um leve aumento de 0,2% nas matrículas, resultando um registro de 8.357.675 alunos.¹⁰

Se equiparados os dados apresentados pelo Inep, é possível averiguar um aumento expressivo de matrículas no sistema de ensino profissional em relação ao nível médio nesses últimos anos. A busca dos jovens pela formação profissional cresce a cada ano, e isso leva a que o governo invista cada vez mais nessa área educacional. Segundo Elieser Pacheco¹¹, secretário de educação profissional e tecnológica do MEC, o desenvolvimento desse nível tende a crescer muito mais, pois o governo, além das novas escolas em processo de implantação, está investindo recursos do programa Brasil Profissionalizado em todos os estados. Salienta, ainda, que até 2010 serão empregados nas redes federais¹² R\$1,1bilhão em novas escolas e, ainda, o auxílio do Programa Profissionalizado, pelo qual cada estado receberá uma determinada quantia para investir nesse nível de formação.

Os dados apresentados mostram que, além do número de matrículas, as instituições para o ensino profissional também crescerão, pois, como enfatiza Pacheco, com base no censo, é presumível observar que apenas 30% dos jovens conseguem cursar ensino superior,

¹⁰ Dados extraídos do portal do Inep.

¹¹ Dados extraídos do portal do MEC.

¹² O MEC apresenta, por meio do censo realizado em 2008, que as matrículas na educação profissional teve um crescimento expressivo, comparadas ao ano de 2007, representando um aumento de 14,7 pontos percentuais. Os números confirmam a expansão em todo o Brasil e em todas as esferas, pública e privada, correspondendo a um aumento significativo, mas que tem possibilidade de ser ainda maior. O censo de 2008 ainda não refletiu os números da expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia nem dos nascentes institutos federais. Só os institutos federais serão responsáveis por aumentar o número de vagas, das atuais 215 mil, para 500 mil até o final de 2010. O desenvolvimento das redes federais através dos IFETs tem favorecido ainda mais o crescimento destas instituições. Até 2010, serão investidos R\$ 1,1 bilhão na rede federal de educação profissional.

Outra medida de incentivo ao crescimento do setor, feita pelo Governo Federal, é o programa Brasil Profissionalizado. Pela iniciativa, são repassados recursos para que os estados invistam em educação profissional. Ao todo, 18 estados já receberam os repasses, que chegam a R\$ 500 milhões. No Brasil apenas 30% dos alunos alcançam o nível superior, sendo o ensino técnico e profissional uma alternativa para os restantes 70% dos jovens. (Dados extraídos do portal do MEC).

por mais que a quantidade de instituições de ensino superior tenha aumentando exorbitantemente. Essa perspectiva evidencia de que 70% do restante dos jovens não têm condições de cursar um nível superior, restando, assim, o ensino profissional como uma possibilidade nova de formação e de conseguir um lugar melhor no grande e competitivo mercado de trabalho.

Como revela o exposto, os jovens de hoje consideram relevante para sua vida o ato de aprender e conhecer no trabalho. Os alunos da pesquisa feita por Souza (2003) relatam, por unanimidade, que se aprende mais no trabalho do que na escola. “Isso porque, enquanto a escola ensina apenas a teoria ou o básico, a prática – em que se dá a verdadeira aprendizagem – se realiza no trabalho” (SOUZA, 2003, p. 136). Soma-se a isso que, na escola, os jovens não encontram o que tanto desejam, que é o limite e as exigências do cumprimento de suas tarefas. Isso, segundo os jovens participantes da pesquisa, é vivenciado apenas no ambiente profissional. Talvez essa busca acirrada dos alunos por algo diferente, que possa lhes trazer informações diversas, bem como a vontade de serem cobrados em suas responsabilidades, explique por que a procura pelo Ensino Médio não obteve significativos crescimentos.

De um lado a queda do interesse pelo nível médio e de outro a procura mais recorrente no ensino profissionalizante levaram a que o governo, nesses últimos anos, investisse milhões de reais em educação profissional e técnica, incentivando ainda mais os jovens a buscar uma formação e uma qualificação mais adequadas para, assim, munidos de diversificados saberes e informações, terem a possibilidade de se inserir no competitivo mercado de trabalho. De fato, as transformações sociais, econômicas e culturais tornam o mundo contemporâneo cada vez mais disputado, mostrando que a educação é uma das principais fontes para criar uma vida digna e com mais qualidade.

No entanto, como demonstram os dados do Inep, nota-se que os alunos estão desistindo desse nível para se encaixar em outras modalidades de ensino. Portanto, os cursos profissionalizantes e técnicos ganham evidência, algo de grande relevância para todos os jovens, principalmente para aqueles com condições sociais inferiores, que não podem frequentar um ensino superior. Por isso, seria interessante repensar a questão profissional/tecnológica em relação ao Ensino Médio, a fim de que esse nível não seja novamente transformado em profissionalizante. O ideal seria utilizar essas armas para compreender o que está se passando na esfera educacional voltada para o desejo de encontrar uma identidade própria para o nível médio, isto é, com um objetivo próprio que consiga abranger uma formação para o trabalho, uma formação geral e que possibilite dar continuidade nos estudos, como expõe a LDB 9.394/96.

A questão do trabalho pode ser repensada dentro dessa nova ideia, organizando projetos, ou até mesmo dentro da disciplina de Sociologia, com vistas ao crescimento intelectual. “O trabalho tem uma dimensão instrumental (de permitir uma relativa autonomia financeira), mas também uma forte dimensão educativa, como oportunidade de aprender coisas novas e conhecer gente diferente” (SOUZA, 2003, p. 138).

Em meio a esse contexto e a tantas incógnitas acerca do nível médio, alguns questionamentos emergem, a saber: Com tantas alterações de leis, projetos e pareceres, para que rumo o Ensino Médio está se encaminhando? Que tipos de evidências são observados para desenvolver tais mudanças? Por que o ensino profissional e técnico tornou-se proeminência nos últimos anos? Que educação média se espera para os jovens para o século XXI? Assim, desenvolve-se, no próximo item, uma espécie de balanço no que diz respeito à identidade que se deseja das instituições de nível médio numa sociedade com efetivas e constantes mutações.

3.3 Uma nova identidade para o Ensino Médio: uma educação geral ou profissional

No bojo de constantes alterações na esfera educacional no que tange à sua legislação, parece cada vez mais difícil compreender, definitivamente, a identidade das escolas médias. Com essa análise, evidencia-se uma questão: Será que um dia houve realmente uma identidade própria para essas instituições, ou será que, tempos atrás, as pessoas eram mais submissas às ordens superiores e aceitavam com mais entendimento as leis impostas? Essas são incógnitas que perpassam gerações e se tornam importantíssimas na tentativa de entender o descaso existente no que se refere à finalidade do Ensino Médio, o que, hoje, começa a se (re)pensar com mais acuidade.

Com as reformas educacionais ocorridas antes, durante e após a aprovação da LDB 9.394/96, a educação básica sofreu significativas modificações, visto que o ensino profissional, até dado momento, era realizado junto com o Ensino Médio; em seguida, houve o afastamento dessa dualidade, surgindo, com a nova lei, uma educação unitária para todas as pessoas. Esse se torna o ponto crucial para se entender a identidade da última etapa da educação básica. Assim, é plausível constatar que, na Constituição Federal e na LDB 9.394/96, uma das intenções da educação encaminha-se para preparar para o exercício da cidadania, evidenciando que, ao final do Ensino Médio, essa é uma competência que o sujeito necessita ter (BORDIGNON, 2004, p. 293-294).

Partindo desse pressuposto, cabe perguntar: O que se entende por cidadania e qual sua relação com a educação? Para compreender essa questão, compete ressaltar uma concepção de cidadania, iniciando com as considerações de Bordignon:

Na Grécia antiga, cidadania era uma condição social atribuída ao homem livre que vivia na “pólis”, cidade-Estado autônomo. Era a condição do homem político, vivendo a nova situação da vida social organizada, uma vez superada a estrutura da clã familiar ou da tribo. Na cita romana, os *cives* (cidadões) eram os titulares de direitos políticos. Assim, a cidadania Greco-romana se formou vinculada ao conceito de responsabilidades públicas, de poder social, exercido por aqueles que haviam conquistado um *status* de autonomia econômica e intelectual. Para Aristóteles, cidadãos eram os que participavam da atividade deliberativa da cidade-Estado (2004, p. 294, grifo nosso).

Portanto, evidencia-se que a cidadania vem tentando se implantar há muitos anos, num processo lento e marcado por diversos acontecimentos. Ter autonomia de ser atuante perante a sociedade na qual o cidadão está incluso não é algo fácil, pois durante muito tempo a submissão imperou, gerando pessoas subordinadas às necessidades e aos desejos da elite, visto que somente estes tinham acesso à escola de Ensino Médio. De fato, a inclusão é um processo que ocorreu de forma gradativa, “lento e marcado por muitos avanços e recuos, movimentos políticos, revoluções e guerras” (BORDIGNON, 2004, p. 294).

Uma vez conceituada a cidadania, torna-se importante entender sua relação com a educação. Para realizar essa aproximação, parte-se da dimensão jurídica moderna, na qual a cidadania passou a diferenciar o relacionamento entre a pessoa e o meio social político, sendo representado pelo Estado, de modo a sugerir sua nacionalidade e a lhe conferir direitos políticos. Isso trouxe à sociedade grandes avanços políticos e, assim, uma inclusão do cidadão ao meio social. Ao lado dessa perspectiva, evidencia-se a ideia da dimensão política atual, cuja compreensão depende de analisar a questão cidadã em três elementos distintos: *civil* – relacionado à nacionalidade, que atribui o anseio de pertencer a um grupo social que necessita de direitos e deveres para obter a autonomia na sociedade –; *político* – no “sentido de que cidadania é o poder que se exerce, em toda a trajetória de vida, pela pertença e por meio da ação nos grupos sociais, não mais como governados, mas como cogovernantes e corresponsáveis” (BORDIGNON, 2004, p. 294). Uma força de exercer em toda a sua vida a escolha política, pois cidadão é escolher que tipo de meio social se quer –; e *social* – relacionado com a qualidade de vida em sociedade, superando as desigualdades e a inclusão social, um acesso a bens coletivos, superação das desigualdades e inclusão social (BORDIGNON, 2004, p. 295).

Ao refletir sobre o tema no âmbito educacional, Bordignon (2004) destaca uma realidade distinta, ou até mesmo equivocada, em relação à Constituição de 1988 e à LDB 9394/96, que traz como finalidade da educação a preparação para o exercício da cidadania. O ensino, em contrapartida, foi e sempre será o exercício da própria cidadania, não o preparativo para “não vir a ser”. O ser humano precisa ser visto como alguém inacabado, em constante autoconstrução. Portanto, “educar o aluno na dimensão cidadã é tornar o aluno autor”, ou seja, o professor não ensina, apenas oferece subsídios que auxiliam o aluno a construir o seu próprio conhecimento, sendo ele o autor de seu saber. Desse modo, percebe-se a necessidade de ser cultivada a autonomia intelectual dentro das instituições de ensino, como se observa na afirmação de Castro: “Educação é o que fica, depois que se esqueceu o aprendido. É ser capaz de falar sobre o que não se aprendeu a falar. É lidar com as perguntas para as quais a resposta não se aprendeu na escola” (apud BORDIGNON, 2004, p. 297).

Essa perspectiva cidadã, por sua vez, leva a uma série de indagações: Que tipo de cidadão se quer formar? Quais os conhecimentos necessários para a nova geração e para que servirão esses saberes? É diante desses pressupostos que volta a velha questão da reforma curricular, visto que os conhecimentos que eram desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio tempos atrás perduram até os dias de hoje e, se analisados, não servem mais para a nova demanda social. Nesse sentido, indaga-se: O que precisa ser ensinado pela escola? O que os alunos necessitam saber neste mundo em constante crescimento?

Em se tratando dessas indagações, muitas dúvidas e desafios surgem, cujo enfrentamento vem sendo demonstrado pelo sistema de ensino nesses últimos anos. Ressalta-se que um desses problemas diz respeito a matrículas abaixo do índice e um número expressivo de desistências, sem que a educação básica seja concluída, conforme mostra a Síntese dos Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, verificando-se que, no Brasil, apenas 37% dos jovens de 18 a 24 anos já completaram esse nível de estudo (JAHN, 2010, p. 29). Isso significa que muitos jovens ainda hoje permanecem fora da escola, ou seja, não concluem a educação básica. Trata-se de algo preocupante em uma sociedade cada vez mais competitiva no que se refere ao mundo do trabalho, onde os qualificados possuem melhores condições de acesso a uma vida social e, até mesmo, para conseguir se defender com êxito de um mundo capitalista.

Em síntese, a procura pelo Ensino Médio continua baixa, representando uma minoria os que conseguem atingir esse nível.

Em 1997, apenas 25% (4.270.422 do total de 16.580.383) dos adolescentes (15-19 anos) do Brasil estavam cursando o 2º grau (IBGE/PNAD - 1997); em 1999, embora tenha aumentado, o percentual ainda era de 31,6% (5.382.612 do total de 17.023.763, conforme IBGE/PNAD - 1999) (SOUZA, 2003, p. 56).

Em razão do grande número de adolescentes que ainda não ingressaram no Ensino Médio (70%), muitos desafios perpassam essa imagem de adolescentes que estão sem frequentar a última etapa da educação básica, em uma sociedade que exige cada vez mais pessoas qualificadas, ou seja, com certo grau de instrução para exercer um cargo. Essa preocupação remete a elementos que estão envolvidos nesse processo de educacional, como os estudos adquiridos nas instituições de nível médio. Os alunos entrevistados por Souza (2003) enfatizam o fraco ensino que as escolas ofertam, alertando, ainda, que aprendem apenas o básico, como ler, escrever e noções matemáticas. Consideram que o ensino e a formação são precários, mas relevantes para o ingresso no mercado de trabalho, pois as novas exigências educacionais estimulam cada vez mais os alunos a permanecer na instituição de ensino. Para eles, aprender é sinônimo de fazer, ou seja, fugir do teórico e voltar-se mais para a prática (SOUZA, 2003, p. 141). Esse conceito alude ao fazer dentro de um ambiente profissional, onde se aprende mais do que numa escola, pois o conceito teórico muitas vezes torna-se distante da realidade diária dos alunos, transformando-se em algo sem anseios.

Mesmo com uma maior organização e disciplina, o nível de exigência na execução das tarefas e a definição mais precisa de papéis e funções não fazem do trabalho, aos olhos dos entrevistados, uma atividade rotineira; pelo contrário, representa o novo e o inesperado, enquanto a escola é a repetição e a monotonia (SOUZA, 2003, p. 13).

Observa-se que os jovens estão satisfeitos no que refere ao trabalho e o realçam como algo de grande relevância para sua vida. Em contrapartida, seu desânimo perante a formação média é representado por inúmeros elementos, sobretudo pela ideia de que a maioria dos “jovens não quer saber de nada, não quer aprender”. Isso, porém, não é fato, pois eles demonstram grande anseio em aprender, em conhecer algo novo, o que, contudo, está intimamente ligado ao fazer, tendo em vista que “conhecimento é a prática, e a teoria é rechaçada” (SOUZA, 2003, p. 150). A escola média, portanto, é percebida como uma instituição que fornece certificado e transmite saberes básicos, como a leitura e a escrita, levando a que o jovem busque fora dela uma aprendizagem significativa.

A carência das instituições médias em oportunizar a prática tem a ver com a precária condição de ofertar o teórico. Porém, tem-se a impressão que os jovens não almejam aprender muito além de meras técnicas, e sim conhecimentos que possam ser utilizados de imediato na

vida em sociedade, para, assim, terem condições de sobreviver neste mundo em constantes mudanças. Em vista disso, o ensino escolar, classificado como teoria, não apresenta sentido em si mesmo, senão como apoio para a significativa aprendizagem que deve ocorrer em tempos futuros, ou seja, na prática vivenciada “lá fora”.

De acordo com a pesquisa de Souza (2003), os alunos identificam a escola como um ambiente onde se aprende apenas o básico. O trabalho, por sua vez, é visto com um local onde se pode aprender, ampliar o círculo de amizades e adquirir responsabilidade, sugerindo que o trabalho, em vez da escola, oportuniza crescimento e amadurecimento (SOUZA, 2003, p. 172). Eles percebem a instituição escolar como um ambiente que ensina apenas o básico, onde estudar torna-se sinônimo de decorar, ao invés de aprender. Uma vez que não oferta “o conhecimento” – prática –, o teórico torna-se automaticamente rejeitado, pois aprender não é assimilar conteúdo, mas sim exercitar sem censura as manifestações individuais do pensamento. Nesse sentido, as atuais escolas de Ensino Médio são caracterizadas pela ausência de um projeto educativo que lhe de substância e embasamento, bem como pela fragilidade da integração de seus alunos com a organização (SOUZA, 2003, p. 175).

Conforme Dubet (apud SOUZA, 2003, p. 31), um novo projeto educacional poderia ter como fundamentos os objetivos do inciso III, do art. 35 da LDB 9.394/96, onde se ressaltam a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Caberia à escola fazer algo mais do que reproduzir uma cultura e um meio social: construir seres autônomos e críticos, munidos de diferentes conhecimentos, capazes de interferir no mundo no qual estão inclusos, e não apenas se adaptar à realidade existente. Subentende-se que essas habilidades não vão muito além do ambiente escolar, pois a escola perdeu sua autoridade, tornando-se um dos elementos fundamentais para a crise que a cerca. Isso porque, com as transformações sociais, muitas reformas vêm ocorrendo, e uma delas é a ausência de responsabilidade perante as coisas e, ainda, a não aceitação da tradição antiga (SOUZA, 2003, p. 43). Tais elementos remetem a averiguar que a recusa em conhecer aspectos tradicionais se dá porque a responsabilidade e a autoridade existentes no passado se perderam, tornando a escola um lugar isento de cobranças e de exigências.

Nessa perspectiva, defende-se que um projeto pontual é o ponto de partida para um Ensino Médio distinto e de qualidade para os jovens de hoje, que forme um ambiente escolar guiado pela identidade de educar e formar cidadãos, e não apenas de ofertar certificados de conclusão. Não se pode afirmar que alterações não ocorreram na esfera do nível médio. Uma delas foi o decreto 5.154/2004, que possibilitou a integração do ensino regular com a educação profissional. Assim, as escolas tanto públicas quanto privadas ofertavam aulas

regulares em um turno e cursos que preparavam para o mundo do trabalho em outro, com uma mesma matrícula (JAHN, 2010, p. 30). Esse ensino integrado não alcançou muito êxito, pois ficou mais no papel do que na prática, sendo esse um dos elementos relevantes que se deve elencar. Afinal, tal decreto mostra, mais uma vez, ser este o momento de se repensar a construção de um trabalho criterioso, de políticas educacionais referentes ao rumo que o Ensino Médio vai tomar, para que as escolas médias possam se constituir como algo mais que uma mera instituição a ofertar diplomas, centrando-se na formação geral do adolescente.

A escola média, mesmo sendo a última etapa da educação básica, constitui-se como base para a construção de conhecimentos, valores e atitudes que capacitam os indivíduos a se tornarem críticos e inseridos no meio social. Aborda a formação de um sujeito autônomo e ator principal de novas relações sociais, a fim de que construa suas vidas como deseja e não se adapte às regras expostas pela sociedade. Tais atitudes são imprescindíveis “[...] para que nosso país deixe de ser conhecido como campeão de desigualdade econômica – social, cultural e educacional – um gigante com pés de barro” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 34).

Para tanto, alguns desafios precisam ser enfrentados e superados, tais como: (re)encontrar uma identidade específica para esse nível de ensino, estabelecendo o tipo de formação que se deseja ofertar; aumentar as matrículas e as conclusões de alunos nesse nível; formular uma proposta curricular diferente que abranja as perspectivas do mundo contemporâneo; analisar as informações importantes trazidas pela educação profissional e técnica no que se refere ao Ensino Médio e, acima de tudo, construir um projeto educacional claro e objetivo para o nível em foco.

Como se percebe, muitas são as demandas que acompanham a última etapa da educação básica, desde um ensino fundamental que possibilite boas possibilidades de estudos posteriores, até políticas educacionais que favoreçam uma conclusão de Ensino Médio de qualidade, desfazendo a imagem de uma instituição que apenas oferece o certificado, uma vez que os conhecimentos implicados não “servem pra nada”. É preciso entender, ainda, que várias formas de obter informações acabam concorrendo com a escola e também com o docente. Por isso, cabe a ambos “[...] revelarem-se suficientemente importantes para ajudar o aluno a transformar informações e saberes em conhecimento, além de mostrar-lhe o leque de opções, inclusive éticas, para utilizá-lo” (AVANCINI, 2010, p. 44).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a identidade das escolas médias diante da legislação, este trabalho teve início com uma análise crítica em relação a documentos oficiais da educação básica, mais especificamente sobre o Ensino Médio, como a Constituição Federal, a LDB, os PCNs para o Ensino Médio, as OCNs e as DCNEMs. Num segundo momento, procurou-se discutir e enfatizar alguns desafios a serem superados no que tange à formação de nível médio, na tentativa de (re) estabelecer sua identidade.

Este trabalho teve como objetivo principal compreender, com base na legislação educacional, a identidade do Ensino Médio. Esta, no mundo atual, é de fundamental importância para se compreender o que está ocorrendo com esse nível e, ao mesmo tempo, para mostrar a grande problemática que o envolve, na medida em que não se sabe mais que formação essas escolas estão ofertando aos adolescentes. De maneira geral, os documentos oficiais analisados servem para refletir sobre esse ensino nos seus variados âmbitos, na tentativa de melhor compreender o que constitui o nível médio. Constata-se, ainda, que as legislações são documentos relevantes no processo educacional no que diz respeito às finalidades e aos objetivos da educação, auxiliando na metodologia de trabalho na formação dos jovens. Compreende-se, do mesmo modo, ser possível encontrar claramente uma identidade das escolas médias nos documentos educacionais, de forma mais específica, no art. 35 da LDB: o aprimoramento do educando como ser humano; sua formação ética; o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico; a sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Na LDB 9.394/96, é possível observar elementos relevantes a respeito dos objetivos, das finalidades e do funcionamento do Ensino Médio, destacando informações importantes acerca de como pode ser desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira ampla e diversificada. Isso pode ser observado na própria LDB 9.394/96, quando relata a contextualização e a interdisciplinaridade como meios de desenvolver os conteúdos, o que é visto, ainda, nas DCNEMs, nos PCNs e nas OCNs, que emergiram para complementar os parâmetros. Tudo isso mostra ser plausível encontrar uma identidade explícita na legislação, só que, infelizmente, o que é exposto no papel dele não sai. Essa realidade talvez seja uma das razões da desestruturação que se observa nas escolas de Ensino Médio, bem como do rumo para o qual o Ensino Médio está se encaminhando. Por isso, pesquisas mais focadas precisam ser empreendidas, o que pode se iniciar na graduação dos docentes, para que, assim, os

futuros professores compreendam mais claramente a realidade existente nas instituições de Ensino Médio e que atitudes podem ter para auxiliar na mudança desse quadro.

Muitas vezes, as legislações e propostas educacionais se encontram muito distantes da real situação da sociedade e das escolas, como, por exemplo, a questão que se mostra sobre a finalidade do Ensino Médio, a formação para a cidadania, para o trabalho e estudos posteriores. Embora essas dimensões estejam previstas na legislação, na prática de sala de aula, elas não se manifestam. Compreende-se, assim, que esses diferentes documentos trazem muitos elementos acerca do Ensino Médio. Porém, se avaliados a fundo, estes revelam algumas controvérsias no que concerne às finalidades do Ensino Médio, como mostram as DCNEMs – Inciso I, do artigo 4º, Resolução CEB, 1998: “[...] as escolas precisam [...] priorizar o desenvolvimento de habilidades, competência básica, primeiro é o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, de modo que se adaptem com flexibilidade as novas condições” (BRASIL, 1998).

Com base no exposto, pode-se entender que, tanto na legislação como na própria prática, a educação média se limita ao desenvolvimento de habilidades e competências, deixando de lado seu ponto principal, a formação. As diretrizes em vigor almejam a capacidade de aprender a aprender, ou seja, ampliar habilidades de adaptação flexível à realidade que se encontrar presente. É possível encontrar, ainda, nos documentos a preparação básica para o trabalho, mas na realidade das escolas isso não ocorre, pois estas estão muito distantes do referido contexto e porque, hoje, a seleção do mercado exige uma formação escolar mínima. Na realidade, as escolas médias ampliam nos jovens apenas a flexibilidade, sendo esses moldados de acordo com o dia a dia. Contudo, isso faz que o jovem se esconda por detrás da sociedade, deixando de lado seus anseios e desejos, adaptando-se ao que já está posto, sem chance de se manifestar (SOUZA, 2003, p. 33).

Como foi possível observar na pesquisa de Souza (2003), o trabalho, para muitos alunos, torna-se um contexto de aprendizagem mais significativo do que o próprio ambiente escolar, pois, além de ofertar autonomia, oportuniza crescimento e amadurecimento. Nesse trabalho, os alunos estimam o saber que vem da execução das funções e das atividades. Justificam, ainda, que uma das mais significativas aprendizagens é a obtenção de responsabilidade ao se trabalhar. É possível observar, também, que o trabalho torna-se de grande relevância para os adolescentes de nível médio no que tange à sua formação, sem contar que, no desempenho de suas funções, vão construindo seu meio social e dele vão se tornando cidadãos.

Se esse elemento é visto pelos adolescentes como algo tão importante para seu desenvolvimento, ou até mesmo em razão da própria necessidade, por que não ocupá-lo na formação de nível médio? Para que essa ideia seja disseminada com mais clareza, é preciso desenvolver outros estudos, com vistas a encontrar uma forma de transpô-la, com o devido cuidado para não se retomar um ensino profissionalizante.

Por meio da análise documental, constata-se que muitas são as imposições acerca da educação e também do nível médio, mas existem documentos distanciados da realidade escolar, que, ao invés de auxiliar no processo educacional, acabam deixando-o ainda mais confuso. Para exemplificar tal afirmação, apresenta-se a nova proposta do governo do estado para o Ensino Médio, segundo a qual esse nível vai ser alterado para ensino politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio, com implantação prevista para o início de 2012. Diante desse novo documento apresentado aos diretores, docentes e comunidade escolar nos meses de outubro e novembro de 2011, surge uma questão: Como pôr em prática uma proposta de um novo Ensino Médio em tão pouco tempo de discussão e entendimento?

Segundo a pesquisa realizada, o Ensino Médio encontra-se há tempos em crise de identidade, não sabendo qual é seu real objetivo como instituição formadora, se a preparação para o trabalho, para o vestibular ou para a vida. Muitas desistências e reprovações vêm ocorrendo, e essa nova proposta surge com o intuito de diminuir tal demanda e proporcionar uma educação para todos. Todavia, é preciso verificar essa situação com mais veemência, pois o número de desistências do nível vem aumentando rapidamente nesses últimos anos, o que preocupa ainda mais quem está atento a essa situação. Milhares de jovens e adultos se encontram com esse nível incompleto, o que os coloca à mercê de baixos salários, resultando em mão de obra barata e em baixa procura por estudos posteriores. Por isso, é de grande importância organizar políticas e um ensino que façam diminuir essa desistência, mas, ao mesmo tempo, outro elemento surge em meio a essa questão: e quanto aos alunos que desistiram, o que fazer com eles? O pode ser feito para que possam ter o Ensino Médio concluído? Uma luz já emergiu nesse sentido, sendo designada como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por meio da prova, os alunos têm a possibilidade de concluir o nível médio e dar continuidade no ensino superior. Mesmo assim, porém, seriam pertinentes outras políticas para esse fim, com vistas a auxiliar esses alunos que estão fora da escola.

Assim, a proposta do novo Ensino Médio surge para auxiliar nessa problemática, embora ainda seja muito recente para se afirmar se será efetivada com ênfase. Com efeito, o tempo é muito curto para se entender mais detalhadamente como essa nova modalidade irá funcionar, mesmo porque o próprio documento que a rege permanece um tanto confuso,

repleto de informações que necessitam de vários estudos e diálogos com todos os membros pertencentes ao processo educacional, mais especificamente com aqueles que fazem parte do dia a dia da escola, por entenderem, como ninguém, como ocorrem as ações de formação.

Isso tudo salienta a importância desta pesquisa para revelar uma problemática que se encontra latente na atualidade e que vem à tona com essa nova proposta do Ensino Médio, mostrando uma diferente identidade para esse nível educacional. Por outro lado, isso também significa que este estudo ainda é insuficiente diante de tantos desafios encontrados pelo Ensino Médio. Assim, aponta-se a necessidade de novas investigações, mais sistemáticas, acerca do assunto, para que, com novas informações, os professores, atuais e futuros, tenham a possibilidade de mudar sua prática docente. Ou seja, para pensar num Ensino Médio de qualidade, diferente, é necessário que os docentes já atuantes tenham acesso a esse material, a fim de que possam compreender essa realidade na sua formação continuada. Por seu turno, aos que estão ainda se desenvolvendo tornam-se de fundamental importância esses novos estudos. Somente assim, com efeito, os docentes poder estar mais cientes de sua função, bem como da finalidade das escolas de Ensino Médio na formação dos adolescentes.

Além disso, é relevante enfatizar que muitos desafios ainda pairam após o término desta dissertação. Isso porque a nova proposta de Ensino Médio 2011-2014 deixou ainda mais confusa a ideia de um processo inovador de ensino e aprendizagem, tanto para os jovens como para os docentes que colocarão ou, ao menos, tentarão pôr em prática essa metodologia. Assim, muitas incógnitas emergem, a saber: Como desenvolver um novo Ensino Médio sem uma preparação antecipada dos docentes? A formação continuada dos professores, que irá ocorrer no início no ano de 2012 pelas próprias escolas, será suficiente para desenvolver esse trabalho? As instituições de ensino possuem uma estrutura adequada para essa demanda? Que tipo de democratização está sendo utilizado, se nos encontros os professores, por mais que coloquem sua opinião, não a têm validada? Esse novo conceito não afastará ainda mais os jovens da formação pública? Enfim, muitos desafios perpassam as questões que já pairam sobre essas escolas e se somam com as novas ideias de nível médio, evidenciando que muitos elementos necessitam ser discutidos e analisados.

Este estudo, de maneira geral, trouxe, em particular para minha formação como docente, muitos elementos positivos, pois foram anos de dedicação, de estudos, de batalhas. Tudo isso foi de fundamental importância para minha vida como professora de Ensino Médio, pois o fato de conhecer a legislação, pesquisas com os próprios alunos, como a obra de Souza (2003), e vários outros estudos auxiliou em minha formação. Agora, em contato com todas essas informações, com certeza, me tornarei uma professora de Ensino Médio mais

competente e mais ciente de minha função como docente da última etapa da educação básica. Tenho certeza, ainda, que é cada vez mais importante e fundamental desenvolver, na graduação, pesquisas tanto bibliográficas como de campo, pois, ao concluir o curso superior, a noção do que é ser professor permanece muito distante da realidade. Com efeito, o contato com os alunos, com a escola, a ideia do que ocorre dentro de uma instituição de ensino quase se restringem ao papel, ficando a prática para um segundo momento. Assim, após este longo percurso de estudos, sinto-me hoje diferente, com inúmeros conhecimentos novos, mas ao mesmo tempo reconheço que tenho muito a aprender, pois nós professores, humanos que somos, estamos em constante crescimento.

Resta claro, nesta pesquisa, que o Ensino Médio precisa (re) encontrar sua identidade formadora, caracterizando-se por uma educação que não vise apenas à preparação para o vestibular, ou para o trabalho, ou, ainda, uma formação profissional, mas que procure promover uma formação geral do educando, desenvolvendo um currículo que abranja todos os aspectos necessários para a sobrevivência e a inserção/manutenção deste no mundo do trabalho.

É certo, igualmente, que muitas questões surgiram e ainda surgirão após esta inovadora ação, ou seja, a nova proposta de Ensino Médio, a qual necessita de mais estudos para tentar abranger melhor o tipo de identidade que o governo estadual pretende desenvolver nas escolas médias. Não se está afirmando que essa nova forma de trabalho esteja equivocada, pelo contrário, pode ser uma boa sugestão. Acredita-se, entretanto, que, antes de praticar essa ideia, seriam imprescindíveis mais estudos e análises acerca do tema que está em foco há muitos anos, no Rio Grande do Sul e em todo o Brasil, para, então, desenvolver um trabalho diferenciado para os adolescentes das instituições médias.

REFERÊNCIAS

- AVANCINI, Marta. Encruzilhada. *Educação*, ano 13, n. 162, out. 2010, p. 40-44.
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 291-313.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *O Ensino Médio profissional no plano nacional de educação: oferta, atendimento e formação do profissional*. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.orla-assis6seminariodotrabalho>>. Acesso em: 14 maio 2010.
- BRASIL. *Constituição República Federativa do Brasil (1988)*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/389791/progressiva-extensao-da-obrigatoriedade-e-gratuidade-ao-ensino-medio>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Parecer n. CEB 15/98. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Textos Legais Complementares*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 2011-2014. Disponível em: <http://www.www.educacao.rs.gov.br%2Fpse%2Fbinary%2Fdown_sem%2FDownloadServlet%3Farquivo%3Dbanner%2FPROPOSTA%2520EM%2520SEM%2520ANEXOS%2520-%2520SITE.pdf&ei=8gKMT6eLM9LMtgf7h4jOCQ&usg=AFQjCNFzerMhkOtxWltjT6hofmbPPp_xMg>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- CAMARGO, Paulo de. Sob novas diretrizes. *Educação*, ano 14, n. 164, p. 40- 41, dez. 2011.
- CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no Ensino Médio. *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*, ano XIX, boletim 18, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.portaldoprofessor.mec.gov>>. Acesso em: 18 jun. 2010.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.com/scielo>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio. In: ____.; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 53-70.

____. ; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 53-70.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar indica diminuição das desigualdades regionais*. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

JAHN, Filipe. O Ensino Médio e seus caminhos. *Educação*, ano 15, n. 169, p. 28-36, maio 2010.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 113-156.

KUENZER, Acacia Zeneide. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

LESSA, Renato. Constituição brasileira: um presente para o futuro. *Ciência Hoje das Crianças*, 2. ed., ano 21, n. 196, out. 2008.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 109, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o Ensino Médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 157-179.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa (Org.). *Mesa Temática V – Ensino Médio e educação profissional tensões e possibilidades: o que há de atual nos políticas de educação profissional?*

FACED/UFRGS- jun-2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: EDUC; Paulus, 2003.