

# Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio

## I - Apresentação

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

O Ensino Médio como última etapa da educação básica teve a partir dos anos 90 um aumento expressivo de matrículas, isto possibilitado principalmente pelas políticas que levaram à universalização do Ensino Fundamental. No entanto, é só em 2007, com a criação do FUNDEB que ele passa a ter recursos e apoio de programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e Programas de Alimentação Escolar (PNAE) e de Transporte Escolar (PNAT) que embora importantes não garantem o conjunto de condições exigidas para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio.

O conteúdo deste Pacto expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos.

Também é resultado do diálogo da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC com o CONSED que se consubstanciou em um documento síntese

da discussão realizada, apresentando indicações importantes para a elaboração do mesmo. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

Este documento é assim, o resultado do trabalho de cooperação da União com os entes federados e diferentes instâncias de representação e trata de todos os aspectos necessários para que os jovens brasileiros tenham garantido o direito ao acesso, permanência e efetiva aprendizagem, no curso da Educação Básica.

## **II- O ENSINO MÉDIO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E DIFERENTES PERSPECTIVAS**

A educação em sentido amplo, ou na sua especificidade de educação escolar, deve ser entendida como prática social constituída e constituinte da sociedade.

O Brasil, pelo longo processo de colonização e, sobretudo, de escravidão (quase quatrocentos anos), conformou uma das sociedades mais desiguais do mundo. Chegamos ao século 21 sem completar um dos principais objetivos daquilo que podemos chamar de agenda da modernidade: a educação como um direito social fundamental e base para o desenvolvimento econômico, social e cultural. mesmo que dentro de uma histórica dualidade estrutural.

Sucessivos balanços sobre educação, desde a década de 1930, evidenciam como conclui a análise de Florestan Fernandes, após a promulgação da constituição de 1988, que a educação, ao contrário do que se esperava e pelo que se lutou, ainda não alcançou o patamar de universalização e de qualidade para todos os brasileiros. Com efeito, se a maioria das crianças tem acesso à educação fundamental, isso não se constitui em garantia a uma educação de qualidade. O retrato da precariedade da educação básica, como direito social e subjetivo no Brasil, se explicita no fato de que convivemos ainda hoje com o equivalente a quatro populações do Uruguai de analfabetos absolutos.

É no ensino médio, todavia, que reside a dívida maior em relação ao direito social e subjetivo à educação. O Brasil embora sendo o país econômica e politicamente mais importante da América Latina até 2009 era o único em que o ensino médio não se constituía, de fato, como obrigatório. É somente com a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9394/96 que a Educação Básica passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos e, portanto, o Ensino Médio passa a se constituir em direito de todos os jovens de 15 a 17 anos.

Esta conquista obtida com a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009 (que deu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da C. F.), determinou que, até 2016, a educação básica passa a ser obrigatória àqueles **que tenham de 4 a 17 anos, assegurando-se, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.**

Ao longo da história, o ensino médio se constituiu numa ausência socialmente construída, de um lado, pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e de outro pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o ensino médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem.

Atualmente, pouco mais de 50% dos jovens têm acesso ao ensino médio na faixa etária adequada. Aproximadamente 30% dos que chegam o acessam o fazem no turno noturno em precaríssimas condições. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões de desigualdade, demonstrando o quanto é necessário avançar.

Esta situação não é fruto de uma fatalidade, mas do tipo de sociedade e de desenvolvimento que foi sendo definido ao longo da história que não priorizou o projeto de formação no ensino médio de qualidade e a formação técnico-profissional para preparar os jovens para o trabalho complexo.

Na concepção de sociedade que buscamos construir, encontram-se presentes as forças sociais que lutam por um projeto verdadeiramente sustentável de desenvolvimento que efetive as reformas de base e democratize

a riqueza e a renda e que inclua todos os brasileiros no efetivo direito de exercício da cidadania .

O ensino médio, neste contexto, constitui-se, em pré-requisito de um projeto societário de desenvolvimento. Concebido como componente indispensável de uma concepção de educação básica, integral e integrada responde pela possibilidade de que cada jovem se aproprie das bases científicas e tecnológicas necessárias ao processo produtivo e que as desenvolva na perspectiva de um desenvolvimento que preserve as bases da vida como expressão de uma concepção de cidadania planetária e comprometida com seu espaço imediato.

Esta Educação Integral a qual nos referimos compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano, sendo ele o sujeito e não o mercado ou a produção a referência do processo educativo. Educação básica integral pública, universal, gratuita e unitária que implica na garantia das condições de acesso e permanência a um ensino de qualidade realizado como direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ou seja, uma formação que proporcione ao sujeito o acesso às bases científicas dos diferentes campos do conhecimento, tanto os das ciências da natureza como aqueles que permitem apreender a dinâmica das relações sociais em suas determinações e construção histórica, além da oportunidade de apropriar-se das diferentes formas de linguagens como ferramentas de expressão e comunicação para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual como condição de compreender a sociedade em que vive para atuar coletivamente na defesa dos direitos .

Integrada no sentido de superação da fragmentação e do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica, deve constituir-se em formação que se realiza a partir de uma concepção de ciências e conhecimento em que a particularidade e a singularidade se articulam dentro de uma totalidade e universalidade historicamente construídas. Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como dimensões estruturantes do ensino médio, deverão possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos a partir da compreensão da historicidade e do caráter dialético do conhecimento.

Retomar esta perspectiva de projeto societário e de ensino médio é situar-se dentro das forças sociais que buscam, pela mediação da educação para a grande massa de trabalhadores, instaurar as bases para que, como assinalam as análises de Florestan Fernandes e de Francisco de Oliveira, os dominados eduquem a dominação e estabeleçam a construção de um projeto societário que garanta a partilha da riqueza, do conhecimento e da cultura a todos os brasileiros. É nessa perspectiva que ora se propõe um conjunto de Ações Sistêmicas para o Ensino Médio brasileiro.

### **III- O Ensino Médio como Educação Básica: Universalização do acesso com garantia de permanência e do direito à aprendizagem.**

A primeira dimensão a considerar ao firmar o compromisso com a universalização do acesso, permanência e aprendizagem no ensino médio é reconhecê-lo como etapa efetivamente integrante da Educação Básica, o que remete, não só à universalização, mas ao tratamento integrado do percurso curricular que se realiza da educação infantil ao ensino médio, conforme estabelece a LDBEN nº9394/96.

Embora já presente na LDB de 1996, esta concepção fortaleceu-se, na medida em que passou a ser tratada como categoria nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, constantes do Parecer 07/2010- CNE/CEB.

No âmbito das concepções e políticas educacionais, há que considerar que a concepção de Educação Básica trazida pela nova LDB representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que têm na escola pública o principal espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Superando a fragmentação das legislações anteriores, que atribuíam ao Estado reduzido compromisso com a oferta pública, a LDBEN propõe a Educação Básica como concepção que assegura a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como a

base necessária para à participação na vida social e produtiva. Suas finalidades estão definidas no art 22 da mesma LDBEN: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

É a concepção de educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração:

- de suas etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio;
- de suas modalidades: educação profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena.

Por compreender a educação como totalidade, já no primeiro capítulo a LDB a define em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar por ocorrer no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A incorporação de todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, decorre desta concepção de educação como totalidade. Isto significa organizar a educação básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a necessária integração entre as etapas e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais. Pretende assegurar, desta forma, tanto a organicidade interna à educação básica, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura.

E, por conceber a Educação Básica como condição de exercício de cidadania, e, portanto, como direito, prevê a extensão de sua gratuidade, posto que é dever do Estado para com seus cidadãos. Com relação a este ponto há

que registrar, no que diz respeito ao Ensino Médio, os avanços relativos à democratização do acesso trazidos pela Lei n. 12.061/2009, quando altera o inciso II do art. 4 e o inciso VI do artigo 10 da LDB: a ampliação do compromisso do Estado, para o atendimento de todos os interessados, sejam jovens ou adultos, na modalidade regular ou EJA, garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência.

### **3.1. Ensino Médio: os desafios da democratização do acesso com qualidade**

A partir do entendimento do Ensino Médio como etapa da Educação Básica, e nesse sentido, direito fundamental de todos os jovens, a questão central a ser discutida é a dimensão do esforço envolvido para a ampliação do acesso com garantia de permanência e de aprendizagem efetiva, para o que as políticas e programas públicos passam a ser essenciais.

Os dados disponíveis do Ensino Médio apresentam um grande crescimento de matrículas da década de 90 para os anos 2000, chegando a mais de 9 milhões em 2005, mas apontam a estagnação a partir de 2007.

<b>Anos</b>	<b>Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado</b>				
	<b>Dependência Administrativa</b>				
	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>2012</b>	<b>8.376.852</b>	<b>126.723</b>	<b>7.111.741</b>	<b>72.225</b>	<b>1.066.163</b>
<b>2011</b>	<b>8.400.689</b>	<b>114.939</b>	<b>7.182.888</b>	<b>80.833</b>	<b>1.022.029</b>
<b>2010</b>	<b>8.357.675</b>	<b>101.715</b>	<b>7.177.019</b>	<b>91.103</b>	<b>987.838</b>
<b>2007</b>	<b>8.369.369</b>	<b>68.999</b>	<b>7.239.523</b>	<b>163.779</b>	<b>897.068</b>
<b>2006</b>	<b>8.906.820</b>	<b>67.650</b>	<b>7.584.391</b>	<b>186.045</b>	<b>1.068.734</b>
<b>2005</b>	<b>9.031.302</b>	<b>68.651</b>	<b>7.682.995</b>	<b>182.067</b>	<b>1.097.589</b>
<b>2000</b>	<b>8.192.948</b>	<b>112.343</b>	<b>6.662.727</b>	<b>264.459</b>	<b>1.153.419</b>
<b>1995</b>	<b>5.374.831</b>	<b>113.312</b>	<b>3.808.326</b>	<b>288.708</b>	<b>1.164.485</b>
<b>1991</b>	<b>3.772.330</b>	<b>103.092</b>	<b>2.472.964</b>	<b>177.000</b>	<b>1.019.374</b>
<b>Fonte: INEP/MEC. Sinopses Estatísticas da Educação Básica.</b>					

Os dados relativos a matrícula, contudo, precisam ser desagregados para permitir uma melhor análise, embora se disponha apenas de dados descontínuos. Do total de 8.376.852 de matrículas em 2012, 7.944.741 correspondem ao Ensino Médio regular e apenas 322.479 se localizam no campo, ou seja, aproximadamente 3,8%.

O Censo Escolar 2012 registrou 30,7% das matrículas no turno noturno, o que corresponde a 2.574.116 matrículas.

Quanto ao número de matrículas em escolas de Ensino Médio em tempo integral houve um crescimento em 2012, registrando 297.743 diante das 231.530 de 2011, ou seja, um aumento de 66.213 matrículas. Embora pouco expressivo, aponta o início da ampliação do tempo na escola, foco da política de Educação Integral.

Quanto ao vínculo administrativo, o esforço é majoritariamente público estadual, responsável por 7.111.741 do total de 8.376.852, registradas no Censo 2012. A rede federal apresenta 126.723 matrículas, a rede municipal 72.225 e a rede privada 1.066.163. Vale ressaltar que as matrículas na rede privada não vêm tendo alterações e a rede municipal, como esperado, vem a cada ano diminuindo suas matrículas, reafirmando o papel decisivo das unidades da federação na oferta e manutenção do ensino médio.

Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de efetividade desta etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de reprovação de 7,5% em 2000 para 11,5% em 2005, subindo para 13,1% em 2011 e com queda para 11,3% em 2012. Quanto à evasão, tínhamos um índice de 16,6% em 2000, caindo para 15,3% em 2005 e 9,6% em 2011, porém em 2012 elevou-se para 13,8%. Desta forma os dados de reprovação somados aos de evasão, atualmente, correspondem ao total de 25,17% no Ensino Médio.

Os dados elencados permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, da permanência e efetiva aprendizagem, nos últimos anos, não houve mudanças significativas; o acesso continua seletivo, e os estudantes são predominantemente urbanos.

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e



ética mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção com seus impactos sobre a vida individual e coletiva. Esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Isto significa dizer que as dimensões explicitadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio só serão asseguradas pela garantia do acesso, da permanência e efetiva aprendizagem em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; as modalidades, se integrada à Educação Profissional ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deverão contemplar os interesses e necessidades dos estudantes. É nessa perspectiva que se articula a proposta de um Ensino Médio Integral, definindo a identidade dessa última etapa da educação básica como direito de todos.

Para tanto, a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e da definição de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas relativas à infraestrutura física e pedagógica; temas antigos precisam ser retomados, tais como construções de escolas com equipamentos, ambientes de aprendizagem (salas ambientes e laboratórios, bibliotecas e outros espaços culturais e desportivos) que deverão ser disponibilizados, pois o espaço físico atua como um limitador ou como indutor de possibilidades do trabalho pedagógico.

Por outro lado, há novas dimensões a contemplar, com destaque para as políticas de assistência ao estudante e para a constituição de espaços e projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, que assegurem a acessibilidade, que sejam inclusivas e que ofereçam segurança. Essas são as necessidades diante do desafio da universalização da educação básica para todos no país e de nosso compromisso com novos parâmetros civilizatório para as novas gerações.

#### **IV -A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

A ideia de formação integral deverá assegurar condições para o desenvolvimento humano na sua integralidade, supera portanto, a visão do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho. Trata-se também de superar o reducionismo presente na preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. A formação humana integral deve garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto o direito as condições necessárias para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país e integrado dignamente à sociedade.. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85) e, também, a diversidade dos sujeitos que frequenta ou tem direito de acessar o Ensino Médio brasileiro.

#### **4.1.Os jovens e os sentidos da escola**

É comum situar a condição juvenil a partir de um critério cronológico, linear, como algo que acontece após a infância, etapa intermediária entre esta e a vida adulta. Nessa compreensão, a juventude é vista como fase preparatória, marcada pelo aspecto maturacional, de ordem biopsíquica. É igualmente usual classificar a juventude a partir de condutas estereotipadas. Por exemplo, a ideia de que ser jovem é ser rebelde ou contestador. Ainda que a rebeldia, a contestação, a negação do estabelecido, possam ser condutas que se atribuam aos jovens, tais comportamentos não são exclusivos deles, nem privativos dos sujeitos jovens, nem mesmo obrigatórios à condição juvenil. Essas perspectivas, que padronizam e uniformizam o comportamento, impedem que se veja a construção da identidade juvenil como sendo marcada por itinerários diferenciados, dependentes das condições histórica e social em que cada sujeito se situa. Essas perspectivas, limitadas dificultam a compreensão da juventude como construção histórico-social.

A juventude é tomada, no presente texto, como categoria histórica e social que para ser compreendida necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, *juventudes*, situam-se os sujeitos em face da

heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva (CARRANO, 2000).

Para Martuccelli (2000) o sujeito jovem é constituído e constituinte da ordem social, conquanto tenha autonomia relativa em relação a essa ordem. De forma semelhante, Dayrell (2003; 2007) alerta para que se fale em *juventudes*, posto que esta perspectiva plural permite ver o jovem como sujeito social, construído por meio das relações sociais que vive, porém a partir de uma visão própria, individual ou de grupo.

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (DAYRELL, 2003, p.43-4)

Compreendida dessa forma, a juventude é “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. (DAYRELL, 2003, p.24).

Ser jovem e ser estudante não é a mesma coisa, ainda que muitas vezes essas condições estejam entrelaçadas. A condição de estudante é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem (DAYRELL, 2007) e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar, comportando possibilidades que vão da obrigatoriedade de suportar a escola à possibilidade de atribuir a ela o significado de ser portadora e veículo de projeção social. (STEIMBACH, 2012).

Sposito e Galvão (2004) em pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio constataram os dilemas que se interpõem entre os jovens e a escola:

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (SPOSITO & GALVÃO, 2004, p. 375).

A impossibilidade de se inserir dignamente no mundo do trabalho faz com que se assista hoje a um prolongamento do tempo da juventude e a uma re-significação das relações entre os jovens e a escola. A relação com o trabalho não é, no entanto, o único motivo para isso. A diversificação das formas de viver a juventude, as experiências vividas fora da escola que se constituem em espaços de construção identitária das culturas juvenis, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, são igualmente fatores que conduzem a um deslocamento de sentido da experiência escolar.

Desse modo é que se vê ressaltada a necessidade de re-significação da instituição escolar e de se pensar a política pública para o ensino médio tendo por referência os jovens sujeitos que o frequentam, suas necessidades e expectativas, suas identidades e diferenças, atribuindo sentido à experiência escolar de modo a conter o abandono e revigorar o tempo vivido na escola. Nessa direção o Documento ora proposto guia-se pela intenção e pelo desafio de nortear a experiência escolar com vistas a uma formação humana integral, que tome o indivíduo na sua multiplicidade e inteireza.

Conforme assevera Frigotto (2004) definir a política pública de ensino médio a partir dos sujeitos jovens demonstra a ruptura de uma perspectiva abstrata para uma interpretação sócio-histórica do processo formativo e da construção do conhecimento.

Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores

assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir (...) uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente (...). Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio. (FRIGOTTO, apud PELISSARI, 2012).

## **V- TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Ao propor a formação humana integral dos estudantes, a formação docente pensada a partir dos múltiplos espaços e propostas que se realizam na educação formal, nos cursos de licenciatura voltados à formação inicial ou mesmo nos espaços de formação continuada, deverá sempre considerar seu sentido mais amplo, marcado pelas relações sociais e de produção próprias de cada sociedade.

Neste sentido e com base no conteúdo das DCNEM em vigor, que tratam do ensino médio de caráter geral e do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, conclui-se que é necessário desenvolver propostas de formação docente que atendam às duas modalidades' ponto de vista conceitual, o fato de ser necessário conceber um tipo de formação que atenda ao Ensino Médio geral e o integrado, não há grandes dificuldades. As atuais DCNEM trazem grande ajuda, pois foram elaboradas considerando a perspectiva da formação humana integral e que portanto não separa o geral do específico, o trabalho manual do trabalho intelectual, a cultura geral da cultura técnica. O Ensino Médio, portanto, está concebido a partir de uma base unitária e apresenta, dentre outros, os seguintes pressupostos e fundamentos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Nesse contexto, é fundamental que a formação dos docentes lhes permita atuar no Ensino Médio de modo a materializar esses pressupostos e fundamentos e, para que isso se realize, as políticas atuais de formação, deverão transcender o caráter emergencial e descontínuo, aprofundando a

consistência teórica e qualificando a formação do professor para o desenvolvimento de uma prática que atenda as demandas dos estudantes e da sociedade a partir do desenvolvimento de um currículo orientado a partir das DCNEM.

Segundo Kuenzer (2011), a formação do docente para o Ensino Médio deve sustentar-se nos seguintes eixos:

- *contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *epistemológico*, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- *institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *pedagógico*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *prático*, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- *ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- *investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação. (p.686-687).

Propor uma formação inicial que contemple todos esses elementos exige o redirecionamento na formação inicial docente para avançarmos na materialização do que está previsto nas DCNEM, contribuindo, inclusive, para definir rumos para os processos de formação continuada, para a construção efetivamente coletiva dos projetos político-pedagógicos. Essas mudanças na formação inicial não se materializarão imediatamente, mas no médio e longo prazos.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se constroem as bases desse redirecionamento na formação inicial dos docentes é fundamental, no curto prazo, atuar na formação continuada dos docentes que já estão nas redes públicas de ensino a partir da concepção aqui discutida, mediante articulação

entre o MEC, as redes estaduais e municipais e as instituições formadoras. Ao mesmo tempo é essencial compreender que o trabalho docente não é fruto exclusivo da formação inicial ou continuada, mas uma função complexa e estreitamente vinculada a múltiplos determinantes, inclusive às condições do trabalho docente.

O trabalho docente é, essencialmente, um empenho na formação humana em todos os seus aspectos, demandando relações de reciprocidade no ensinar e no aprender, de maneira que para alcançar resultados efetivos é necessário que sejam garantidas as condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação. Nessa perspectiva, a organização dos tempos e espaços do trabalho docente deverá contemplar horários destinados ao planejamento conjunto das atividades e horários para estudos acerca da organização e do desenvolvimento curricular, assim como para o acompanhamento e a avaliação dos mesmos. Tudo isso aponta para a necessidade de que os docentes possam concentrar suas atividades em uma só unidade educacional ao invés de trabalhar em duas ou até três escolas públicas distintas (MOURA, 2008b) dando atenção aos planos de carreira e à implantação do regime de dedicação exclusiva para os professores da educação básica, pois a dupla ou tripla jornada desses profissionais está associada à busca da ampliação da renda familiar por meio de vários vínculos contratuais, situação que contribui para intensificar e precarizar a qualidade do trabalho.

Também é fundamental garantir a formação continuada desses profissionais. No caso do ensino médio, a formação continuada é estratégica e indispensável, pois muitos dos professores dessa etapa educacional, em geral, não tiveram formação na perspectiva tratada nas atuais DCNEM. Isto ocorre por várias razões, uma delas é que se está diante de uma nova concepção de ensino médio no quadro educacional brasileiro.

Outro aspecto importante e que incide nas condições de trabalho do professor se refere à ampliação do financiamento no sentido de garantir que os prédios escolares tenham plenas condições de funcionamento no que se refere à estrutura física, material e tecnológica das escolas, isto significa compreender os espaços da escola como ambientes de aprendizagem.

Por fim, compreende-se que as condições ideais para o trabalho docente não estão dadas, mas é necessário construir propostas que valorizem a carreira dos professores e garantam a melhoria da qualidade das condições de trabalho de todos os profissionais da educação.

## **VI – O ENSINO MÉDIO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO**

Para que essa perspectiva de ensino médio integral constitua-se em política pública educacional é necessário que o Estado se faça presente e que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em vários níveis. Em nível nacional, entre o MEC e outros Ministérios – tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins –; internamente, entre suas secretarias; e externamente, com as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a rede federal e estaduais –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino. Em cada estado, entre o respectivo sistema estadual, as instituições públicas de educação superior e os sistemas municipais de educação e de forma análoga o Distrito Federal. Pressupõe igualmente a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

É esse regime de colaboração mútua que deverá contribuir para que os sistemas e redes públicos de ensino que atuam/atuarão em uma educação integrada possam fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.



É neste contexto que o ensino médio fundamentado na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, integrado ou não a uma habilitação para o exercício de profissões técnicas pode contribuir para explicitar o significado da formação no ensino médio, como última etapa da educação básica, uma vez que materializa a formação humana integral e integrada, pois “representa a oportunidade ótima de realização dos princípios do nível médio da educação básica, em virtude da experiência pedagógica integradora entre os fundamentos científicos e apropriações culturais e o processo produtivo em geral” (Ribeiro, 2010), podendo, inclusive, manifestar-se de forma particular em uma habilitação técnica de nível médio<sup>1</sup>.

O exposto até o momento permite-nos pensar que na busca da universalização do ensino médio brasileiro é preciso concebê-lo a partir de uma base unitária representada pela integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Entretanto, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, muito antes dos 18 anos de idade, uma a inserção precária no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a auto-sustentação, por isso permanece necessário o ensino médio integrado à educação profissional.

Essa visão, ao adotar trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante, contempla as bases em que se pode desenvolver a educação integral sem vinculação com a profissionalização imediata e, ao mesmo tempo, o ensino médio integrado à educação profissional, exigida pela dura realidade vigente, ambos assentados nesse mesmo eixo estruturante.

Essa solução é transitória, pois é fundamental que se avance na direção de construir uma sociedade na qual todos os jovens possam optar por uma profissão após os 18 anos de idade, ou seja, depois de concluir o ensino médio. Igualmente, também é solução viável o ensino médio integrado ao ensino técnico, que, “sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

---

<sup>1</sup> Trecho da apresentação no II Simpósio dos Institutos Federais, transmitido pela TV MEC, em 29 de abril de 2010. Tema 1: A integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio: experiências de desenvolvimento curricular e implantação.

Ao se pensar a educação integral como política pública educacional a dimensão da ampliação do tempo é necessária, assim como, pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento social e econômico do Estado brasileiro, garantindo acesso à educação básica de qualidade à população.

Também no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião) é imprescindível a articulação e, além disso, a interação entre os entes que recebem financiamento público na perspectiva de consolidar a política educacional em discussão. Esta questão nos remete ao regime de colaboração entre os entes federados, nos termos em que a Constituição Federal de 1988 dispõe (Artigo 211, *caput*) e a LDB (Artigo 8º, *caput*), qual seja: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”.

Atualmente, as políticas educacionais têm sido estruturadas em programas estratégicos mais abrangentes que podem se realizar sob um efetivo regime de colaboração entre o sistema federal de ensino e os estaduais, dadas as seguintes características: a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e a federal, atingindo, portanto, a totalidade do sistema público que atua no ensino médio e na educação profissional; b) apresentam metas físicas e financeiras claras; c) vêm acompanhados de documentos que dispõe sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide.

O fato de esses programas terem como um dos princípios a construção desta proposta educativa para o ensino médio nos permite considerar tais políticas como, finalmente, respostas concretas à possibilidade jurídica emanada das atuais diretrizes para o ensino médio.

Para que esta perspectiva de educação se torne, efetivamente, política pública, não pode prescindir do envolvimento das distintas esferas de governo,

do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral.

Finalmente, é preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação integrada, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação. Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que do que se tem reivindicado e avançado no âmbito da educação do campo, das comunidades indígenas e quilombolas que identificam a formação integrada como uma necessidade coerente com sua realidade.

## **VII – O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio**

A partir do diagnóstico apresentado e pelo conjunto de princípios elencados neste documento, podemos sintetizar como principais desafios do Ensino Médio:

- A universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos;
- A necessária garantia do acesso há uma educação de qualidade com efetiva aprendizagem;
- A garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação condizente com a realidade da Educação Básica;
- A ampliação do acesso ao Ensino Médio diurno;
- A efetiva melhoria da oferta do Ensino Médio Noturno para os estudantes trabalhadores que dele precisam;
- A Ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação em tempo integral;
- A construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e a Base Nacional do Currículo como formação indispensável do cidadão;
- O Redesenho Curricular do Ensino Médio;

- A constituição de condições efetivas para que os jovens de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental cheguem ao Ensino Médio;
- A ampliação do ensino Médio Integrado a Educação Profissional;

Desse modo, propõe-se uma pactuação, entre o Ministério da Educação e os Governos Estaduais e Distrital, na construção do Ensino Médio brasileiro, estruturada num conjunto de ações sistêmicas para suprir a falta de professores; garantir a formação de professores e demais profissionais da escola; ampliar a rede física; induzir ao Redesenho Curricular do Ensino Médio e ampliar a jornada escolar; adequar idade/ano; disponibilizar recursos pedagógicos e novas tecnologias; estimular estudantes para a Iniciação Científica Junior e para a docência; fortalecer o ensino de Línguas Estrangeiras; ampliar o Ensino Médio Integrado e Concomitante à Educação Profissional e; garantir, em âmbito nacional, a avaliação de qualidade dos estudantes do Ensino Médio.

Em consonância com o Programa Ensino Médio Inovador, em desenvolvimento nas escolas desde 2009, e que tem foco no redesenho curricular orientado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, propõe-se, como uma das ações do Pacto, a realização da Formação Continuada de Professores do Ensino Médio que deverá ocorrer no chão de cada escola, ao mesmo tempo em que se inicia uma grande discussão sobre a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, junto às Universidades e ao Conselho Nacional de Educação.

A formação continuada proposta apresenta os seguintes objetivos:

- Promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio através da oferta de formação continuada;
- Refletir sobre o currículo do Ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

No âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio destaca-se que está em desenvolvimento, por meio de GT coordenado pela DICEI/SEB, a elaboração dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento - Base Nacional Comum do Currículo, que deverá orientar os sistemas estaduais e municipais e, principalmente, as escolas, na elaboração das propostas curriculares, garantindo-se, assim unidade nacional do currículo.

Ao mesmo tempo, GTs para discussão e elaboração de propostas para a Educação Básica Noturna e para o Normal Médio estão em desenvolvimento e, no ano de 2013, foi lançado o Programa de Bolsas para Iniciação Científica Junior (Quero ser Professor, Quero ser cientista) com o objetivo de incentivar os estudantes do Ensino Médio da rede pública para a docência e para a iniciação científica e, também, aberto o edital para inscrição de tecnologias voltadas para o Ensino de Línguas Estrangeiras.

Outros GTs que estão sendo iniciados para a discussão e definição das políticas de Ensino Médio são referentes às seguintes temáticas: Iniciação a Docência e Iniciação Científica, Ensino Médio Campo, Formação nas Licenciaturas, Formação de Gestores, Infraestrutura, Adequação idade/ano dos jovens de 15 a 17 anos, Ensino Médio Indígena e Relações Étnico-raciais.