

O (DES)LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudimary Pires de Oliveira

Mestranda em Educação – UnB

claudimarypo@gmail.com

Edileuza Fernandes Silva

Doutora em Educação – UnB

edileuzafeunb@gmail.com

RESUMO

As tentativas de definir uma identidade para o ensino médio, etapa final da educação básica, têm levado os governos à proposição de reformas, especificamente nas últimas décadas, e suscitado a necessidade de estudos e pesquisas para compreendê-las. Diante disso, neste artigo, discute-se resultados de uma pesquisada bibliográfica com o objetivo de refletir acerca do lugar que ocupa o ensino médio na educação básica. Para isso, consideram-se os determinantes sociais que motivam as mudanças propostas e que interferem no cumprimento, pela escola, do seu papel social. O estudo de abordagem qualitativa leva em conta a relevância do aprofundamento conceitual da educação básica e da relação dialética entre as etapas desse nível de ensino, bem como do trabalho pedagógico realizado nas escolas. As discussões buscam compreender como as reformas contribuem para aproximar ou distanciar o ensino médio da educação básica, interferindo na constituição de uma identidade formativa, e sinalizam que essa etapa de ensino tem se tornado estratégica nas atuais reformas educacionais tendo em vista o desenvolvimento do país em que a exploração da mão de obra jovem vem disfarçada de “democratização do acesso à escolarização”. A análise indica que as reformas mais recentes têm caminhado no sentido de distanciar o ensino médio das finalidades da educação básica ao deslocar o foco dessa etapa de ensino para o acesso ao ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Ensino médio. Trabalho pedagógico. Função social. Reforma educacional.

THE (DIS)PLACE OF SECONDARY EDUCATION IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

Attempts to define an identity for secondary education, the final stage of basic education, have led governments to propose reforms, mainly in recent decades. They raised the need for studies and research to understand them. Thus, in this article, results of a bibliographic research are discussed in order to consider the place high school holds in basic education. Therefore, social determinants that motivate the proposed changes and interfere in the fulfillment, by the school, of their social role are considered. This study has a qualitative approach and takes into consideration the relevance of the conceptual deepening of basic education and the dual relationship between the stages of this level of education, as well as the pedagogical work performed at schools.

Discussions aim to understand how the reforms contribute to bring closer or distance secondary education from basic education. They interfere in constituting an identity, and indicate that this stage of education has become strategic in the current educational reforms in view of the country's development in which the exploitation of youth labor is disguised as “democratizing access to schooling”, especially in high school. The analysis indicates that the most recent reforms have moved in the direction distancing high school from the purposes of basic education by shifting the focus of this stage of education to access to higher education.

KEYWORDS: Basic education. High school. Pedagogical work. Social function. Educational reforms.

INTRODUÇÃO

As reformas propostas para o ensino médio (EM), especialmente a partir de 2016, têm acirrado discussões e suscitado novos e antigos dilemas que acompanham essa etapa de ensino. Entre as reformas mais recentes estão a que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Na esteira das discussões que perpassaram a elaboração e aprovação dessas reformas, o entendimento do lugar ocupado pelo ensino médio na educação básica torna-se relevante, pois, em cada movimento histórico da educação, as finalidades da escola são colocadas em xeque. Isso ocorre, em especial, no ensino médio, que muitos consideram substituível por cursinhos pré-vestibulares ou cursos profissionalizantes realizados em instituições muitas vezes orientadas por uma lógica de mercado, com formação aligeirada.

Nesse cenário, questiona-se: Quais determinantes sociais motivam as mudanças para o ensino médio e interferem na definição de sua função social? Qual é o lugar do ensino médio na educação básica? Como é a relação entre o ensino médio e as demais etapas da educação básica? Qual é a concepção de trabalho pedagógico que orienta as escolas de ensino médio no contexto de reformas? Essas questões balizam as discussões atuais sobre o ensino médio que, apesar de ter suas finalidades definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), tem vivido embates,

tensões e conflitos quanto ao que se espera desta etapa e o que é possível ser efetivado em um contexto educacional em que se grassam políticas e projetos pautados em argumentos de busca por sua identidade.

Instigadas por esses questionamentos, parte-se do pressuposto de que os determinantes sociais, políticos e econômicos de cada momento histórico, influenciam a (re)organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio. Em face dessa realidade, a constituição de processos formativos que oportunizem uma maior participação na vida social e produtiva de forma mais consciente, justa e democrática é ameaçada pelos interesses da classe dominante que, sob a lógica do capitalismo, se sobrepõem aos dos grupos sociais populares, maioria na escola pública.

Nessa conjuntura, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que é, no ensino médio, que se observa a maior taxa de evasão revelada pelo Censo Escolar entre 2014 e 2015. A evasão é de 12,7% dos alunos matriculados no primeiro ano, seguida por 12,1% dos matriculados no segundo ano. O terceiro ano teve 6,7% de evasão, que chegou a 11% do total de alunos nessa etapa de ensino.

Em relação ao desempenho dos estudantes e das escolas, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2017) demonstram que o ensino médio está praticamente estagnado desde 2009. Foi verificado pelo MEC que o nível de aprendizagem médio do país está abaixo do básico. Mais de 70% dos estudantes estavam no nível insuficiente tanto em língua portuguesa quanto em matemática, e dois terços dos jovens brasileiros não tinham a aprendizagem necessária, mesmo após doze anos de escolarização (MEC).

No relatório SAEB 2017, as considerações gerais evidenciam que a diferença nos resultados de aprendizagens entre o ensino médio e o fundamental é de dez pontos em língua portuguesa e doze em matemática. Nesse sentido, se o ensino fundamental e o ensino médio mantiverem a taxa de crescimento apresentada nos resultados de aprendizagem, há uma expectativa de que, em 2021, os resultados dos anos finais do ensino fundamental superem os do ensino médio, nos dois componentes curriculares (SAEB/INEP). A melhoria do desempenho dos anos finais do ensino fundamental é algo a se comemorar, ao mesmo tempo em que aumentam as preocupações com a

última etapa da educação básica, como se pode ver pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No IDEB, o ensino médio manteve-se inalterado por três edições consecutivas. Em 2017, avançou apenas 0,1 ponto, saindo de 3,7 em 2015 para 3,8, mantendo-se distante da meta projetada, que foi de 4,7. O ensino médio encontra-se, portanto, abaixo da média. Isso revela uma desarticulação com as etapas do ensino fundamental, uma vez que elas têm demonstrado melhorias, mesmo ainda tímidas, que não repercutem em melhorias nos resultados do ensino médio.

O presente texto lança um debate urgente e necessário em um momento educacional em que a escola de ensino médio tem sido, recorrentemente, colocada em questão pelos resultados incômodos apresentados nas avaliações externas nacionais e internacionais – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Isso se dá em meio a um processo de responsabilização das escolas, dos professores, dos estudantes e de suas famílias, sem considerar os baixos investimentos dos governos, que pouco têm contribuído para o alcance das finalidades do ensino médio.

A AMBIGUIDADE DO ENSINO MÉDIO EM UM CONTEXTO DE REFORMAS

A escola, inicialmente concebida como espaço de formação das novas gerações, de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, passou por mudanças econômicas e sociais oriundas da expansão da sociedade capitalista, ocorridas no final do século XIX e ao longo do século XX. Assim, a definição da função social da escola também se alterou, pois deixou de se restringir a um lócus privilegiado de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos ao assumir outras dimensões da formação humana que estavam, até então, restritas a instituições como a Igreja e a família.

Diante dessas novas funções, a escola passou a ser influenciada pelo Estado, atendendo aos interesses políticos e econômicos de reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos e hegemônicos da classe dominante. Alves (2006), filósofo e historiador brasileiro, discute, na obra *A produção da escola pública contemporânea*, a função social da escola na perspectiva da escola pública,

demonstrando como as funções reprodutivistas e pedagógicas foram secundarizadas, cedendo espaço para outras funções.

Logo, no que se refere à escola pública, impõem-se a conclusão de que a reprodução da ideologia dominante foi subalternizada para posição secundária. Hoje ela é, simplesmente uma função complementar da escola; ela só se realiza, de forma muito precária, através do trabalho didático, pelo qual a escola existe. Ou seja, inverteu-se a relação ao longo do tempo. A escola, no passado foi um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, tendo contribuído assim para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. Essa demanda ajudou a impulsionar a expansão escolar. Com os novos recursos tecnológicos e as transformações que dela decorreram, outros mecanismos se tornaram mais eficientes que a escola no sentido de realizar essa função (ALVES, 2006, p.197-198).

O autor afirma ainda que, ao longo do tempo, o capital agregou à escola outras funções sociais complementares. Ele alerta que o anacronismo da organização didática escolar e o aviltamento do seu conteúdo centralizam “o debate sobre essa instituição social no que ela *deve ser* e não no que *ela é*” (ALVES, 2006, p. 175, grifo do autor). Com isso, para falar sobre a função da escola, não cabe mais utilizar o termo no singular. De acordo com sua natureza e especificidade, a escola tem o papel de ensinar, porém, essa função é mediada por múltiplos determinantes que a tornam mais complexa na medida em que se reveste de elementos históricos das relações sociais.

No senso comum, a escola é entendida como espaço de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos de forma organizada e sistemática em que a sua produção passa pela apropriação dos elementos culturais da humanidade. Ao fazer uma análise de como os gregos consideravam o conhecimento, Saviani (2013), doutor em filosofia da educação e professor emérito da Universidade de Campinas, ilustra o pensamento em três palavras que representam formas de aquisição de conhecimento: doxa (senso comum), sofia (longa experiência da vida) e episteme (ciência). Ao mesmo tempo, o autor alerta que:

[...], a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2013, p.14).

Desse modo, o que torna a escola essencial é a função de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p.14). O ato de ensinar está na essência da escola. Essa função é reconhecida e legitimada pela sociedade, apesar das críticas recebidas ao longo dos anos de que ela não tenha conseguido atendê-la com a qualidade social esperada e que, portanto, não tem cumprido sua função social.

Entretanto, é preciso atentar para o fato de que o cumprimento das funções sociais pela escola não ocorre de forma homogênea e linear, mas num movimento em que sua origem e sua trajetória histórica a tornam uma instituição social única que se materializa nas relações sociais do concreto vivido, no que *ela é* e não no que *deve ser*. A objetivação do que *ela é* também se dá pela forma como é pensado e organizado o trabalho pedagógico que se concretiza na e pela prática pedagógica dos professores com seus estudantes em sala de aula, de forma intencional e direta.

O ato político-pedagógico de concepção e planejamento do trabalho deve considerar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos (conhecimentos) e as formas e estratégias adequadas (espaços, tempos, materiais de apoio, procedimentos) que favoreçam a aquisição e a produção de novos conhecimentos.

O distanciamento entre *o que a escola é* e *o que deveria ser* é uma provocação para se pensar a função da escola de ensino médio. Naturalmente, a resposta a essa questão não é simples e direta, uma vez que requer a análise de aspectos que a complexificam.

Pode-se afirmar, no entanto, que, pensar sobre a escola requer, necessariamente, considerar que a garantia da democratização do saber sistematizado historicamente pela humanidade, cumpre a finalidade política e pedagógica da educação. Nesse movimento dialético, a cultura popular não é desprezada, mas considerada para a conversão do saber do senso comum e da experiência em um saber escolar/científico.

A construção de uma identidade para o ensino médio passa necessariamente pela democratização do conhecimento. Contraditoriamente, apesar dos avanços na expansão da oferta, a formação ainda é elitista e dual. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2017) revelam a diferença entre os desempenhos dos estudantes de distintos grupos sociais. Nas famílias ricas, 83% dos filhos concluem o ensino médio

com aprendizagem considerada adequada em Língua Portuguesa, enquanto isso só ocorre em 17% das famílias mais pobres. Em matemática, 63,6% dos estudantes economicamente privilegiados têm desempenho adequado, uma distância abissal em relação aos 3,1% mais pobres que não alcançam as aprendizagens na disciplina.

Essa realidade revela quão complexo é, para a escola, cumprir a sua função precípua. O desafio está em atender a uma diversidade de sujeitos/alunos oriundos das classes populares que carregam consigo uma pluralidade social e cultural, em condições materiais inadequadas e/ou insuficientes, ou até mesmo ultrapassadas e, também, responder às aspirações de famílias socialmente privilegiadas, de terem seus filhos ocupando as universidades, principalmente públicas. As reflexões de Carneiro (2012), doutor pela Universidade de Paris, autor de obras referenciais na área de legislação da educação apontam que

a verdade é que o Ensino Médio brasileiro, a partir do seu desalojamento das capitais, dos territórios urbanos favorecidos e de sua expansão para áreas sociais e geográficas populares passou a acumular fragilidades, deformações e disfunções. Isto porque hospedado em [...] *uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida* (CARNEIRO, 2012, p. 23, grifo do autor).

Essa precária estrutura sistêmica afeta a educação em geral. No entanto, o ensino médio “sofre com a falta de seu estatuto pedagógico, ou seja, não se tem clareza sobre a função educacional específica dessa fase escolar” (NOSELLA, 2016, p. 19). O autor, referência em educação popular, assevera que o ensino médio é marginalizado e dispensável frente aos cursinhos pré-vestibulares e cursos profissionalizantes. Esses se aproveitam da indefinição que distancia o ensino médio da educação básica e o aproxima da educação superior.

Essa falta de identidade pedagógica evidencia-se, também, na flutuante concepção das reformas legais que, em alguns momentos, o entendem como um ponto terminal de um processo formativo e, em outros, o concebem como mera etapa transitória de uma fase escolar para outra. A própria nomenclatura, Ensino Médio, testemunha a falta de autonomia conceitual (NOSELLA, 2016, p. 19-20).

Historicamente, a oferta de ensino médio vincula-se à promoção do desenvolvimento econômico do país, definindo a função social dessa etapa de ensino que convive com um conflito dual histórico entre a formação geral e a formação para o trabalho. Essa concepção dualista do ensino médio converge com a concepção, também

dualista, da sociedade, na qual a educação para a formação geral atende aos interesses de grupos sociais privilegiados que buscam, na educação superior, a continuação da sua formação intelectual e profissional. Por outro lado, a formação para o trabalho é reservada aos grupos populares e sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, o papel da escola de ensino médio na sociedade atual nos remete ao artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que aponta como suas finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. A defesa legal de tais aspectos demonstra uma tentativa de construir a identidade do ensino médio e um compromisso educacional mais amplo em que a terminalidade na educação básica abarca tanto a formação geral quanto a formação específica dos estudantes.

Contudo, a dualidade estrutural está longe de ser superada, pois foi recuperada e acentuada mais recentemente pela Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio. Essa Lei que diminui de 3.000 para 1.800 horas a carga horária para a formação geral e fragmenta ainda mais o trabalho pedagógico realizado nessa etapa de ensino. Segundo a Lei, e em consonância com a BNCC, devem ser destinadas 1.800 horas para a formação geral (BNCC) e 1.200 horas para os itinerários formativos (IF). Os IF se traduzem em um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher. Tal proposta representa um retrocesso na formação dos estudantes ao retomar o ensino médio numa perspectiva profissionalizante para preparar profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

A instituição do Novo Ensino Médio surge amparada pelo discurso da almejada qualidade na formação dos estudantes da etapa, bandeira também defendida pelos movimentos sociais, entidades estudantis e sindicais, associações e organizações representativas de docentes e da própria sociedade. No entanto, Silva (2009), pesquisadora da área de gestão e políticas públicas da Universidade de Brasília, destaca o caráter polissêmico do conceito de qualidade e como a lógica gerencialista que preconiza a qualidade econômica tem influenciado a adoção de avaliação quantitativa

para mensurar a qualidade da educação e introduzir os princípios de qualidade no sistema educacional.

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e a sua incapacidade de corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009, p. 223).

Nessa perspectiva, “a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, p. 225).

A professora Kuenzer (2010), pesquisadora da área de educação e trabalho, educação profissional, educação tecnológica e ensino médio integrado, destaca a estreita relação entre a dimensão escolar e a social, em que a escola assume a função de “propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva” (KUENZER, 2010, p. 855). Isso expressa uma visão de totalidade da educação, admitindo que ela vai além dos limites pedagógicos e da sua relação com determinantes da vida social e produtiva. Ao incorporar a categoria trabalho em sua dimensão educativa, reconhece-se a necessidade de vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (KUENZER, 2010).

A dupla função do ensino médio – preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho – confirma a ambiguidade, mostrando que esta questão vai além da dimensão pedagógica por estar relacionada ao movimento político, determinado pelas mudanças nas bases materiais de produção de cada época (KUENZER, 2010).

A disputa entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante em nada contribui para a diminuição das desigualdades sociais, ao contrário, as acentua. Dito isso, o desafio da inclusão de todos na escola de ensino médio, estabelecida na meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), por meio da universalização com a qualidade social almejada, se fragiliza devido a essa estrutura dual em que os caminhos a serem percorridos pelos estudantes são determinados pelas diferenças socioeconômicas.

Dessa maneira, o papel da escola de contribuir com a formação de uma sociedade mais justa e democrática, defendida pelos movimentos sociais e de educadores, se enfraquece. Observar as questões educacionais que afetam a qualidade da formação passa pelo enfrentamento dos conflitos sociais e pelo reconhecimento de quem são os sujeitos do ensino médio e quais são suas necessidades para efetivar sua participação na vida social. Isso é relevante tanto para os que optam por uma formação intelectual quanto para aqueles que vivem do trabalho, por opção ou necessidade, sendo essencial uma formação para tal.

Vale ressaltar que, a superação desses desafios não se limita aos avanços na legislação, uma vez que ela, por si só, não dá conta de retomar os (des)caminhos educacionais no Brasil. A realidade precisa de condições materiais e organizacionais que viabilizem a materialização dessas propostas, o que significa ir além das constatações e das medidas legais.

Como tentativa de superar a desarticulação entre a educação geral e a profissional, alguns dispositivos legais vêm sendo legitimados nas últimas décadas. Dentre eles está o Decreto nº 5.154/2004, que busca uma maior articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, possibilitando a oferta de forma integrada ou concomitante. A proposta passou a fazer parte do texto da LDBEN com a promulgação da Lei nº 11.741/2008 que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Percebe-se, dessa forma, um reconhecimento de que é possível avançar na proposta de um ensino médio integrado para que suas finalidades, estabelecidas no Art. 35 da LDBEN (BRASIL, 1996), sejam alcançadas, provocando, assim, o questionamento de uma Reforma do Ensino Médio que confronta essas finalidades legais.

Busca-se, neste artigo, refletir acerca do processo de resistência ao movimento reformista que reforça a dualidade na formação dos jovens das escolas públicas do ensino médio comprimidos entre o ensino fundamental e o ensino superior. Reconhece-se, portanto, que o trabalho pedagógico pode constituir um instrumento político-

pedagógico que contribui para que o ensino médio ocupe o lugar que lhe cabe na educação básica.

O LUGAR DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DILEMAS EM PAUTA

Em tempo ... as considerações finais

Buscou-se, neste texto, refletir sobre o lugar do ensino médio na educação básica. A análise, fundamentada em autores críticos, permitiu pensar sobre os determinantes sociais que têm afastado o ensino médio da educação básica aproximando-o do ensino superior, no intuito de tornar o jovem um sujeito produtivo o mais precocemente possível para que possa atender às demandas mercadológicas que sustentam o desenvolvimento e o fortalecimento do capitalismo.

Ao perder sua identidade política e pedagógica, ancorada historicamente pela tradicional função de preparação dos filhos das famílias economicamente privilegiadas para a continuidade dos estudos (futuros dirigentes do Estado) e a preparação profissional dos grupos populares (dirigidos), o ensino médio abriu espaço para múltiplas funções sociais da escola em que as demandas sociais vêm se sobrepondo às pedagógicas. Com isso, essa etapa de ensino tem se tornado estratégica nas atuais reformas educacionais para o processo de desenvolvimento do país em que a exploração da mão de obra jovem vem disfarçada de “democratização do acesso à escolarização”, em especial.

O ensino médio carrega consigo o caráter de terminalidade do ciclo da educação básica, mesmo que muitas vezes se vire de costas para ela, bem como de transição para o ensino superior, que o coloca em um terreno híbrido, conflituoso e contraditório. Tal complexidade amplia as discussões e os debates, mas também abre brechas para que as reformas se instalem sem a devida democratização das discussões, dada a multiplicidade de questões envolvidas.

As reformas mais recentes têm caminhado no sentido de reforçar o divórcio entre ensino médio e educação básica, desconsiderando os direitos legalmente estabelecidos. Exemplo disso foi a aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental dissociada da Base do Ensino Médio.

O deslocamento do foco do ensino médio para o acesso ao ensino superior (como se esse fosse o único destino do estudante) desconsidera o multiculturalismo e a diversidade econômica e social dos estudantes ao impor um tratamento igual aos desiguais. Nele, a padronização das formas de avaliação e de seleção reforça a fantasia de que basta ter acesso à educação para que se tenha condições de definir sua trajetória educacional e profissional, desconsiderando a origem desses sujeitos, e seus diferentes pontos de partida.

De modo geral, o governo não tem garantido as condições mínimas para a melhoria da qualidade do ensino médio. Apesar de ter ampliado os dispositivos legais que fortalecem os discursos nessa direção, não tem fortalecido a escola de ensino médio na mesma proporção. Contrário a isso, em muitos casos, a escola e os agentes que nela atuam têm sido responsabilizados pelo rebaixamento da qualidade de ensino. Sob esse enfoque, o esforço pessoal do professor tem sido evidenciado como o ponto-chave para a obtenção do sucesso e da qualidade do ensino, uma vez que tem sido transferida a responsabilidade do Estado para o indivíduo e para as instituições educacionais, negando as dificuldades oriundas da ordem social.

Pensar em uma escola de ensino médio que atenda às necessidades dos estudantes pressupõe considerar que a formação geral não deve estar descolada da formação profissional e que o compromisso político e pedagógico da escola e a relação entre a educação e o trabalho garantem o acesso à cultura geral e técnica, com base nos princípios de uma educação unitária, universal e básica, respeitadas as diferenças. Eis um grande desafio a ser enfrentado na implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. jul., Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Jul. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra – jun., Brasília, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: seção: 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 3/2018. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: edição: 224, seção: 1, Brasília, DF, p. 21, 22 nov. 2018a
BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017b.

BRASIL. Resultados SAEB 2017. **Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**, Disponível em: <<https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>>. Acesso em: 13 abril 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, vol.31, n.112, p. 851-873, jul.-set. 2010

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Tradução de Ana Maria Chiarini; Diego Silveira Coelho Ferreira, *et al.* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEC. **Site do Ministério da Educação (MEC)**, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 11 fevereiro 2020.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz de Gramsci**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria Abádia. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago., 2009.

VILLAS BOAS, Benigna de Freitas (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.