
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO **ENSINO MÉDIO**

ETAPA I CADERNO I
VERSÃO PRELIMINAR

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Formação de Professores do Ensino Médio

ENSINO MÉDIO E
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Versão Preliminar

Etapa I – Caderno I
Curitiba
Setor de Educação da UFPR
2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brasil. Secretaria de Educação Básica.

Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I :
ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal
Moraes... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

51p. : il. algumas color., retrs.

ISBN 9788589799812

Inclui referências

Versão preliminar

1. Ensino médio. 2. Educação - Políticas públicas. 3. Educação -
Finalidades e objetivos. 4. Formação de professores. I. Moraes,
Carmen Sylvia Vidigal. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação. III. Ensino médio e formação humana integral.
IV. Título.

CDD 379.2

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno I

AUTORES

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Dante Henrique Moura

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

LEITORES CRÍTICOS

Ana Carolina Caldas

Cleci Körbes

Maria Madselva Ferreira Feiges

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Observação: Todos os autores da primeira etapa da formação realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões para o aperfeiçoamento dos cadernos.

REVISÃO

Reinaldo Cezar Lima

Ana Carolina Caldas

Juliana Cristina Reinhardt

Victor Augustus Graciotto Silva

Marcela Renata Ramos

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Reinaldo Cezar Lima

Victor Augustus Graciotto Silva

Rafael Ferrer Kloss

CAPA

Yasmin Fabris

ARTE FINAL

Rafael Ferrer Kloss

Sumário

Introdução / 5

I. Ensino Médio – Um balanço histórico institucional / 6

I.1 O Império / 6

I.2 A República / 8

I.3 Os anos 1930, o Estado Novo e as Leis Orgânicas do Ensino / 10

I.4 Do fim da ditadura Vargas à ditadura civil militar: dos anos 1950 aos anos 1980 / 14

I.5 Da redemocratização ao período atual / 17

2. Desafios para o ensino médio / 20

2.1 Quadro geral do ensino médio: o que nos dizem os indicadores sociais / 20

3. Rumo ao Ensino Médio de Qualidade Social: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Direito à Educação e a formação humana integral / 23

4. Outros desafios às Políticas públicas de Ensino Médio / 30

Referências / 32

Introdução



A primeira Lei Geral da educação pública no Brasil Independente, que instituiu o ensino mútuo público e gratuito, foi aprovada em 15 de outubro de 1827, razão pela qual se comemora nessa data o **dia do professor**.

Caro professor e cara professora do Ensino Médio, o texto aqui apresentado visa a contribuir para a reflexão a respeito da realidade atual dessa importante etapa educacional, partindo de uma rápida retomada de suas origens e conformação histórica no país. Apresentamos, a seguir, alguns indicadores e informações que consideramos essenciais para o debate acerca do quadro de atendimento da população brasileira, enumerando desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas para a superação dos problemas existentes e a do direito social à universalização da escola pública de qualidade para todos(as).

É importante lembrar que a expressão “ensino médio” é universal e designa, em todos os países, a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior. É, basicamente, destinada à formação de jovens e adolescentes e dirigida, também, em certos países como o Brasil, aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso na chamada idade própria. Existem, no entanto, diferenças significativas de interpretação por esses países a respeito das etapas ou ciclos do sistema educacional que devem corresponder ao ensino de nível médio (BONITATIBUS, 1991).

No caso brasileiro, o ensino médio talvez seja o mais problematizado na história da educação, pois manifesta “o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional” (CURY, 1991). Sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferen-

ças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros.

I. Ensino Médio – Um balanço histórico institucional

Para melhor entendermos a configuração assumida pelo ensino médio, tomamos como ponto de partida dessas reflexões o período imediatamente posterior à nossa emancipação política, o qual “representa um marco na história do ensino secundário entre nós” (HAIDAR, 1972, p. 14).

I.1 O Império

O Ato Adicional de 1834 traz à Constituição (1824) alguns traços de **federalismo**. São criadas as Assembleias Provinciais, que dividem com a Assembleia Geral a competência de legislar em certas matérias, por exemplo, no caso da “instrução pública”. Coube então às províncias o direito de promover e regulamentar o ensino primário e médio em suas jurisdições, enquanto a esfera nacional (a Assembleia Geral e os ministros do Império) abrangia as escolas que ministravam o ensino primário e médio no município da Corte e o superior em todo o país.

Somente a partir do Ato Adicional altera-se a feição dos estudos secundários, até então fragmentados em aulas avulsas, à moda das **aulas régias** dos tempos da Colônia. O aparecimento dos liceus provinciais a partir de



Traduzindo

As inclinações federalistas das Províncias tinham por finalidade ganhar autonomia do Governo Central estabelecido durante a Monarquia, sobretudo no período regencial. A lei aprovada em agosto de 1834 e conhecida como Ato Adicional introduziu modificações fundamentais na Constituição Imperial de 1824. Criou Assembleias Legislativas provinciais, extinguiu o Conselho de Estado (reduto de políticos de tendências restauradoras do Primeiro Reinado), transformou a cidade do Rio de Janeiro em município neutro da Corte e instituiu a Regência Una, eleita por votação nacional e fortalecedora dos setores aristocráticos regionalistas e federativos (FAUSTO, 2000, p. 162-163).



Traduzindo

Aulas régias eram aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas. Referência: MACIEL, Lizete; SHIGUHOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, set./dez. 2006.



O Colégio Pedro II foi criado com o propósito de formar as elites nacionais, os altos quadros políticos, administrativos e intelectuais do país. Permaneceu, durante todo o regime monárquico, como referência para a organização dos liceus provinciais e, após a Proclamação da República, continuou a apresentar grande relevância na configuração dos estudos secundários. Atualmente, possui 12.000 alunos nas suas 12 unidades escolares, situadas na cidade do Rio de Janeiro nos bairros do Centro, São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades). Também possui uma unidade em Niterói e outra em Duque de Caxias. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Pedro_II>.

1835 e a criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837, representam no campo do ensino público os primeiros esforços no sentido de imprimir organicidade a esse ramo. Embora a cargo das províncias, o ensino secundário foi mantido durante todo o Império sob o controle do poder central (consultar HAIDAR, 1972).

O Colégio Pedro II foi criado com o propósito de formar as elites nacionais, os altos quadros políticos, administrativos e intelectuais do país. Permaneceu, durante todo o regime monárquico, como referência para a organização dos liceus provinciais e, após a Proclamação da República, continuou a apresentar grande relevância na configuração dos estudos secundários. Atualmente, possui 12.000 alunos nas suas 12 unidades escolares, situadas na cidade do Rio de Janeiro nos bairros do Centro, São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades). Também possui uma unidade em Niterói e outra em Duque de Caxias. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_Pedro_II>.

Aos bacharéis em Letras pelo Colégio foi concedido direito à matrícula em qualquer das faculdades do Império, independentemente de novas provas, direito que não foi estendido aos estabelecimentos provinciais.

O não reconhecimento dos graus, títulos, estudos seriados e regulares conferidos pelos liceus provinciais definiu os rumos do ensino secundário provincial. Uma vez considerados desnecessários à aprovação nos exames parcelados para os cursos superiores, eles desapareceram gradativamente, cedendo lugar a um plano de

ensino limitado às matérias preparatórias para o sistema de estudos parcelados.

A partir de 1870, os estudos secundários, realizados desordenada e parceladamente, achavam-se entregues quase exclusivamente à iniciativa dos particulares. Entre 1872 e 1884, funcionavam na província de São Paulo apenas as aulas avulsas de latim e francês de Itu.

1.2 A República

A Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891 separa a Igreja do Estado, institui o governo federativo no país, laiciza a sociedade e a educação, elimina o voto baseado na renda e institui o voto do cidadão alfabetizado do sexo masculino. Prosseguindo na tradição iniciada pelo Ato Adicional de 1834, transfere a instrução primária aos Estados, aos quais ficou assegurada a organização do ensino em geral, reservando-se, mas não privativamente, ao governo federal a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados e prover a educação primária e secundária no Município Neutro (AZEVEDO, 1964).

Reafirmava-se, assim, a dualidade na organização da educação escolar: o âmbito federal, constituído por estabelecimentos de ensino superior e secundário, e o âmbito estadual, com a possibilidade legal de os Estados instituírem escolas de todos os graus e tipos, mas, na realidade, especializando-se nos níveis primários de ensino.

A Constituição garantia ainda “o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”, o que permitiria a continuidade

da participação da iniciativa privada no domínio da educação, o mesmo ocorrendo com as municipalidades (ANTUNHA, 1976).

Como afirma Celso Beisiegel (1974, p. 21-22), embora, no Brasil, não tenha se constituído um “rígido padrão dualista de ensino” observado nos países europeus do século XIX, percebe-se, mesmo assim, a existência de dois “sistemas” paralelos de educação, um para o “povo” e o outro para as classes superiores, de nítidos contornos no ensino posterior ao primário. Os alunos provenientes da escola primária popular não tinham, também, acesso às escolas secundárias. **Aqui, a expressão educação “popular” se definiu em oposição ao ensino de tipo secundário. Este ensino e a sua continuação natural nas escolas superiores apareciam como a educação seletiva. Tudo o mais—o ensino público elementar e as poucas escolas de preparação profissional— viriam a constituir o ensino do “povo”.** Dessa maneira, as instituições de ensino secundário

eram nitidamente seletivas, num triplo sentido. Socialmente, seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas [...]; pedagogicamente, seus alunos eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam essas instituições habilitar, com exclusividade, às ocupações que exigiam nível superior (SILVA, 1961, p. 80).

Durante toda a primeira República, portanto, houve uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, com as

melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores.

A correspondência oficial deixa visíveis alguns aspectos relevantes da escola secundária. O primeiro diz respeito às suas mencionadas atribuições sociais, ao seu caráter de ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior, destinado “a formar os quadros dirigentes recrutados em certas camadas da população”, satisfeitas com o “padrão de ensino e cultura” transmitido, o qual poderia facilitar “suas pretensões de dominação” e “fornecer alguns requisitos para exercerem as altas funções a que se julgavam destinadas” (NAGLE, 1974, p. 155-156). O segundo, indissociável do primeiro, refere-se à introdução, pela reforma republicana, do exame de madureza da seriação obrigatória no ensino secundário como tentativa de corrigir o “desvio” de sua “função própria”, isto é, formativa, de impedir a realização dos “exames preparatórios” herdados do Império, o que visava também a garantir a qualidade dos cursos superiores.

No entanto, esses esforços “corretores” foram frustrados “pela pressão dos candidatos às escolas superiores que acabaram por conseguir sucessivos adiamentos daquele exame ou a possibilidade de entrarem em qualquer série”. O exame de madureza foi sendo adiado, sua função modificada e acabou extinto: “de exame de saída do ensino secundário passou a ser exame de entrada aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades” (CUNHA, 1980, p. 156).

Visando à reorganização do ensino secundário e superior no país a partir das mesmas

justificativas —atribuir caráter formativo à escola secundária e garantir o padrão de qualidade ao ensino superior —, reformas sucessivas instituíram em 1911 e 1915 os exames de admissão, que a partir de 1915 passam a ser chamados de **exames vestibulares**, para a seleção dos candidatos ao ensino superior.

Essa última reforma, buscando controlar o acesso às escolas superiores, exigia, além da aprovação no vestibular, “um certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior do Ensino” (CUNHA, 1980, p. 169).

O ginásio era, assim, “um curso de caráter aristocrático, profundamente seletivo” e predominantemente masculino: os pobres e as mulheres raramente tinham acesso a esse tipo de ensino (ANTUNHA, 1976).

1.3 Os anos 1930, o Estado Novo e as Leis Orgânicas do Ensino

Vitorioso o movimento revolucionário de 1930, o governo provisório instituído posteriormente dissolveu o Congresso e passou a legislar por decreto até a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, com exceção do curto período constitucional de 1934 a 1937. Procedeu-se imediatamente ao reforço do poder central, via ampliação e diferenciação da administração federal. O Ministério da Justiça e Negócios do Interior foi dividido, de forma a exercer as funções de ministrar e supervisionar a educação e a saúde pública e de ordenar as relações entre o capital e o trabalho, conforme o modelo corporativista

de “integração” do trabalho ao capital (CUNHA, 1980, p. 211).

Francisco Campos foi o primeiro ministro da Educação e Saúde de Vargas. Participou do movimento da Escola Nova e estava ligado ao movimento católico. Defensor de concepções políticas autoritárias e líder nacional da **Legião de Outubro** em Minas Gerais, foi responsável pelas reformas educacionais naquele Estado na década de 1920.

A reforma do ensino secundário foi regulada por decreto de 18 de abril de 1931. Na exposição de motivos, Francisco Campos afirma ser o ensino secundário o mais importante ramo do sistema educacional, em termos quantitativos e qualitativos, e propõe:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras (*apud* ROMANELLI, 1978, p. 135).

Como observa Cunha (1980, p. 258), a conciliação das finalidades do ensino secundário, **a própria** e **propedêutica**, de preparar candidatos para o ensino superior, foi provavelmente inspirada na reforma educacional de Giovanni Gentile, ministro do governo fascista de Benito Mussolini, coincidentes ambas na preocupação de formar “indivíduos capazes de tomar decisões”. Como na Itália, o curso secundário



Conforme Cunha (2000, p. 20), a Legião era um “partido político para-fascista do qual Francisco Campos foi um dos fundadores e dirigente. A plataforma política, os símbolos, a organização das milícias eram semelhantes aos do movimento fascista italiano, cujas íntimas ligações com a Igreja deixavam à vontade a hierarquia eclesiástica brasileira, particularmente a mineira.”

ficou dividido em dois ciclos: um fundamental de cinco anos (na Itália, simplesmente *ginásio*, com idêntica duração) para fornecer cultura geral, e outro complementar de dois anos (na Itália, os liceus, com três ou quatro anos de duração), com o objetivo de preparar os candidatos para o ensino superior. Como nos liceus italianos, o curso complementar teria currículos diferentes, conforme a destinação dos candidatos. Naquele país, havia o liceu clássico e o liceu científico, de acordo com o curso superior pretendido; no Brasil, haveria cursos “adequados” aos vestibulares das três faculdades principais – medicina, engenharia e direito –, prevendo-se a existência de outro para a futura faculdade de educação, ciências e letras.

A reforma Francisco Campos veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário. Constituíam esse ensino, como se viu, além das escolas secundárias, as escolas profissionais para formação de quadros intermediários do comércio (a reforma só tratou do ensino comercial) e da indústria, além do magistério primário, não articulados com o secundário nem com o superior, consequentemente. Apenas o curso secundário preparava para os exames vestibulares e, sem o certificado de conclusão desse curso, nenhum estudante poderia candidatar-se aos exames. O exame de admissão ao ensino secundário, instituído pela reforma federal de 1925, foi mantido pela de 1931, agravando o caráter seletivo dessa modalidade de ensino. Visando a aumentar o controle do poder central sobre o ensino secundário, a reforma determinava que os programas e méto-

dos de ensino seriam expedidos pelo Ministério da Educação e revistos a cada três anos.

Os educadores profissionais signatários do **Manifesto Educacional** foram derrotados no processo Constituinte. Na Constituição de 1934, além de estar assegurado o ensino religioso nas escolas públicas, a concepção de escola secundária predominante, defendida pelos católicos, ratificava a normatização da escola secundária pela reforma de 1931, ou seja, a predominância do padrão limitado do número de estabelecimentos públicos secundários; a interferência da União que, através de equiparação, promovia a equalização formal do ensino público e privado; a homogeneização curricular; e a ruptura do monopólio estatal do acesso ao terceiro grau (NUNES, 2001, p. 12).

Em 1937, após o golpe de Estado, a Constituição atribuiu competência à União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes que devem obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Na visão de Francisco Campos, então ministro da Justiça, as diretrizes definiam os valores a que a educação deveria servir e que eram inquestionáveis: a religião, a pátria e a família. Na gestão Gustavo Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Secundário consagrou a divisão realizada em 1931 entre o ginásio, agora de quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre o clássico e o científico. Ao fim de cada ciclo haveria um “exame de licença”, com o objetivo de garantir o padrão nacional de todos os aprovados. Para os estudantes que não conseguissem aprovação nos exames de admissão ao ensino médio e para os que não



O Manifesto foi assinado por 26 educadores de grande prestígio, destacando-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Paschoal Leme e Roquete Pinto. Alguns historiadores sugerem que o Manifesto, por ser resultado de uma conciliação, não apresenta discurso homogêneo, já que os educadores que defendiam os princípios liberais não representavam um grupo indiviso. É possível indicar, nesse grupo, duas posições predominantes: a dos **liberais elitistas**, com a qual se identifica Fernando de Azevedo, que enfatiza a necessidade de “articulação de todos os graus e tipos de ensino segundo uma concepção unificada de educação, que deveria ser toda reformada — era a **reconstrução educacional**”, que prioriza “os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional”; e a dos **liberais igualitaristas**, à qual pertence Anísio Teixeira, que condenava a discriminação social realizada pela escola (denominada “segregação”) e propunha a abolição do sistema dual de ensino — o primário-profissional e o secundário-superior — e a criação de uma **escola única** para todos, de modo a se “evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais”.

desejassem ingressar na universidade, haveria a opção de frequentar os cursos profissionalizantes no nível do segundo ciclo (cursos técnicos). Dessa maneira, os cursos ginásiais, obedecendo a um programa mínimo em todo o país e controlados pelo Ministério da Educação, funcionariam também como habilitação básica para os cursos profissionais.

Uma das dificuldades enfrentadas pela reforma do ensino secundário foi a expansão do setor privado durante as décadas de 1920 e 1930, que se intensificaria ainda mais na década de 1940, graças às inspirações de mobilidade das camadas médias urbanas.

Um levantamento realizado pela Divisão do Ensino Secundário em 1939 mostrava que, dos 629 estabelecimentos existentes em todo o país, 530 eram particulares. Quase um terço dessas escolas encontrava-se no Estado de São Paulo (196), que também possuía quase a metade das escolas públicas do país (43 das 99), constituída por uma grande rede estadual de ginásio e escolas normais (SCHWARTZMAN *et al.*, 1984, p. 190).

Para estabelecer controle sobre as escolas públicas e privadas e garantir que as funções do ensino secundário fossem cumpridas, a legislação de 1942 definiu que as escolas que pretendessem realizar educação secundária deveriam requerer sua inspeção ao Ministério o qual durante dois anos acompanharia com rigor suas atividades para depois reconhecê-las como equiparadas ao padrão nacional, que era dado pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

No que se refere aos ramos profissionais do ensino médio, voltavam-se à formação de força de trabalho específica para os

diferentes setores da economia e da burocracia. Além do ensino industrial para o setor secundário, havia o ensino agrícola para o setor primário; o ensino comercial para o setor terciário; e o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário.

Com exceção do ensino industrial e do ensino comercial, os outros ramos foram instituídos por decretos-leis promulgados após a queda do governo Vargas (1946). No entanto, conforme Cunha (2000, p. 41), seguiram as linhas gerais das medidas elaboradas no Estado Novo, sendo apenas retiradas as referências mais explícitas ao regime autoritário, o que as torna componentes da mesma política educacional.

A principal inovação da Lei Orgânica foi a transformação do ensino profissional em ensino de grau médio, quando o ensino primário passa a ter, então, conteúdo exclusivamente geral. Do ponto de vista de sua organização, tal como o ramo secundário, possuía dois ciclos. O primeiro ciclo compreendia o curso básico, de regime seriado, com 4 anos de duração. O segundo ciclo era dedicado ao ensino técnico e pedagógico. Os cursos técnicos, com três anos de duração, poderiam ter, no caso do ensino industrial, um quarto ano de estágio supervisionado na indústria. Além disso, os seus cursos pedagógicos, que não se consolidaram, tinham por objetivo a formação de docentes e administradores especializados em ensino industrial.

O ingresso no curso básico profissional dependia da conclusão do curso primário e da aprovação em exame de admissão àquele curso. O ingresso no curso técnico dependia da conclusão do 1º ciclo do ensino médio (não ne-

cessariamente no mesmo ramo profissional) e da aprovação nos exames vestibulares. **No entanto, a passagem dos concluintes do curso básico profissional para o 2º ciclo do ramo secundário era proibida. A pretensão do concluinte de um curso técnico de cursar uma faculdade era também desestimulada pela exigência de vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior.** Por exemplo, o aluno do curso técnico industrial que tivesse feito o curso de eletrotécnica só poderia se candidatar a um curso de engenharia eletricitista; o que tivesse concluído o curso técnico pedagógico só poderia dirigir-se à seção de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Nos anos seguintes, o desenvolvimento dos cursos do ensino médio profissional só encontraria dificuldades. Entre esses cursos, apenas o ensino comercial adquiriu maior extensão. Era um ensino obviamente de segunda classe, sobre o qual recaíam poucas exigências, não estando sequer previstos qualificação universitária e concurso público para seus professores, como ocorria com o ensino secundário. **A Lei Orgânica do ensino secundário manteve o entendimento restritivo e seletivo sobre o ensino secundário e proibia o uso de denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio** (SCHWARTZMAN, 1984, p. 190).

Com relação à formação dos professores, a Lei Orgânica do Ensino Normal subdividiu esse curso em dois níveis (ou ciclos). No primeiro nível, passava a funcionar o curso de formação de regentes do ensino primário, com a duração de

quatro anos nas escolas normais regionais. Estas coexistiam com as escolas normais e os institutos de educação, que incorporavam também o jardim de infância e a escola primária, bem como os cursos de especialização de professores primários e administradores escolares.

1.4 Do fim da ditadura Vargas à ditadura civil militar: dos anos 1950 aos anos 1980

Dessa maneira, como pudemos ver, **o ensino secundário e cada um dos outros ramos do ensino médio permaneceram cursos paralelos durante vários anos, ministrados em redes escolares próprias e sujeitas à jurisdição de diferentes órgãos centrais da administração** (consultar SILVA, 1961).

A modificação dessa situação no início dos anos 1950 foi interpretada na época como uma “verdadeira revolução no ensino médio brasileiro”, pois abria a possibilidade de os alunos dos cursos profissionais se transferirem para o curso secundário. Além disso, facultava aos diplomados do segundo ciclo então existente o direito de se candidatarem aos cursos superiores. Posteriormente, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, vai estabelecer a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso em cursos superiores.

É importante assinalar que nesses anos pós II Guerra Mundial até, aproximadamente, as décadas de 1950/1970, ocorreu grande expansão do ensino médio, em parte decorrente do crescimento demográfico e, em parte, da crescente pressão popular produzida pela ampliação do ensino elementar. Nos países centrais do ca-

pitalismo, nos quais se deu a organização do Estado Social, foi possível praticamente garantir o acesso da grande maioria da população ao ensino médio.

No Brasil, as pressões exercidas pelos movimentos sociais populares nos grandes centros urbanos e industriais do país, como São Paulo, entre o final dos anos 1940 e os anos 1960, levaram à expansão das oportunidades educacionais e à integração formal do ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, o antigo ginásio. Ironicamente, foi o governo militar, por meio da Lei nº 5.692/71, que introduziu formalmente a mudança, fixando a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos.

Dentre as inovações introduzidas por esta Lei encontra-se a extensão da obrigatoriedade escolar para oito séries, fundindo-se o ensino primário e o primeiro ciclo do secundário — o ginásio —, compondo agora o ensino de 1º grau. Por outro lado, o segundo ciclo do ensino médio, o antigo colegial, constituiu-se como curso único de nível médio – ou de 2º grau, segundo a nova nomenclatura. De acordo com essa lei, o ensino de todas as escolas de 2º grau passa a ser “generalizadamente profissional” ou “profissionalizante” ou de “profissionalização obrigatória” (bem ao gosto da ditadura civil-militar de então). A distinção deixa de ser feita entre ramos de ensino para ser realizada entre currículos orientados para habilitações profissionais. O curso técnico industrial foi o modelo implícito na organização do novo ensino médio profissionalizante. Entre as 52 habilitações correspondentes a técnicos de nível médio, 32 referiam-se ao setor industrial,

indicando a ênfase que devia ser dada às ocupações desse setor de atividades (CUNHA, 1977).

As funções atribuídas ao novo ensino médio profissional pelo discurso governamental na época eram a de suprir uma suposta carência de profissionais de nível médio e, ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos concluintes —que não conseguissem ou não quisessem realizar cursos superiores —a formação profissional necessária para ingressar no mercado de trabalho. As contradições apresentadas pela reforma do ensino médio, impondo a profissionalização compulsória, suscitaram a elaboração de análises que denunciavam o “equivoco” tecnocrático de uma “escola profissionalizante” capaz de “qualificar” para o mercado de trabalho, ou seja, voltada para a preparação de “técnicos” (ver CUNHA, 1977).

O empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social, e o fracasso na realização da pretendida formação técnica — sustentada nas teses ideologizadas da **Teoria do Capital Humano** que subordinavam a educação às demandas do mercado de trabalho — implicaram a descaracterização e a maior desqualificação do ensino médio, vindo somente a reforçar a dicotomia entre a educação para a “elite” e a educação para o trabalhador.

No entanto, a especificidade histórica de nossa formação social faz emergir uma dualidade *sui generis*. As redes públicas de ensino técnico federal e as redes estaduais como a de São Paulo, elitizadas por meio da seletividade promovida pelos “vestibulinhos” e beneficiadas com políticas que favoreciam melhores condições de trabalho



Traduzindo

Teoria do Capital Humano: no que concerne às análises econômicas da educação, constitui-se nos anos 1960, nos EUA, como especificidade das teorias neoclássicas, de cunho marginalista, a teoria do “capital humano”. Difundida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, seus pressupostos teóricos direcionaram a elaboração das reformas educacionais da ditadura civil-militar. Em analogia ao capital físico, a educação/formação é definida como investimento que os indivíduos efetuam com vistas à constituição de um capital produtivo – o seu capital humano. Assim, para essa teoria, conhecimentos e habilidades constituem um “capital humano” e são, em grande parte, produto de inversões econômicas — individual e social — que, junto a outras inversões, explicariam os diferenciais de renda e salários e, principalmente, a superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

e remuneração a seus professores, conseguiram promover maior qualidade no ensino do que aquela oferecida pelas escolas de ensino médio denominadas “regulares”, destinadas à população trabalhadora. Uma dualidade invertida? Pode-se dizer que sim, mas a grande dualidade instaurada na educação brasileira vai se expressar entre os que tinham acesso/permanência na escola e os outros, a grande maioria, excluída, ausente dos bancos escolares (MORAES; KRUPPA, 2013).

Convém destacar que em 1970 o Brasil tinha uma população de 93 milhões de habitantes, dos quais 15,9 milhões estavam matriculados no 1º grau e apenas 1,1 milhões no 2º grau, conforme os dados do IBGE. No início dos anos 1980, quando o regime militar flexibiliza a obrigatoriedade do ensino profissionalizante (Lei 7.044/82), as matrículas no 1º grau somavam 24,8 milhões e as no 2º grau eram aproximadamente de 3 milhões. Estes números dimensionam a elevada exclusão social do ensino médio, o que não impediu a ditadura civil-militar de extinguir o Plano Nacional de Educação aprovado na gestão João Goulart, o qual obrigava o governo a destinar no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a Educação e a determinar a desvinculação orçamentária desses recursos, só retomada pela Emenda Constitucional n. 24 de 1983 — Emenda Calmon — e, mais tarde, pela Carta Constitucional de 1988.

1.5 Da redemocratização ao período atual

Com o fim da ditadura e a passagem por uma transformação social representada por uma

nova Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estipulou o Ensino Médio com função formativa, etapa de conclusão da Educação Básica. Esta educação básica passou a ser “a categoria abrangente que envolve educação infantil, o ensino fundamental [ex. 1º grau], o ensino médio [ex. 2º grau] e a educação de jovens e adultos” (CURY, 1991, p. 576). Esta LDBEN previu, ao mesmo tempo, que o ensino médio como nível da educação básica pudesse ser ofertado de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos de forma a possibilitar condições de acesso e permanência na escola (art. 4º, item VII).

Embora haja avanços em nossa Constituição de 1988, a nova configuração imposta ao Estado brasileiro e as mudanças de natureza em sua dimensão pública tenderam, assim, a transplantar para o seu interior a racionalidade econômica do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais (COHN, 2004).

Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais (MORAES, 2006).

Apesar dos movimentos de resistência ao projeto educacional do governo Fernando Henri-



Traduzindo

A adoção da noção de competência, originária do discurso empresarial, não significa uma mudança meramente semântica, mas se inscreve no campo mais vasto de medidas econômicas e políticas implementadas a partir dos anos 1980 pelos países capitalistas centrais. A tendência é atribuir-lhe o sentido de **performance individual**, verificável em situação de trabalho. Observa-se que a política educacional neoconservadora estabelece, através do “modelo de competências”, uma relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo. Embora o discurso legal possa se referir aos direitos gerais de cidadania, prevalecem os interesses da produção, isto é, os interesses de um setor social e não os do conjunto da sociedade. O decreto 2.208/1997, por exemplo, separou o ensino técnico do ensino médio, organizou o seu currículo não mais por meio de disciplinas, mas a partir dos perfis de competência requisitados pelo mercado de trabalho. A montagem dos itinerários ocupacionais, ao procurar atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar formações adaptativas/instrumentais às mudanças, perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais, indispensáveis à formação do trabalhador.

que Cardoso e dos embates políticos desencadeados pelos movimentos sociais populares, entidades científicas e sindicais de educadores contra os setores empresariais dentro e fora do governo, houve a desescolarização do ensino técnico e o predomínio do **modelo de competências**, na tentativa de ajustar toda não só a educação profissional, mas toda a educação escolar às demandas do mercado. No plano das relações de trabalho, a formação profissional foi progressivamente transformada em instrumento da gestão individual das competências e dos atributos cognitivos dos assalariados na empresa e fora dela; mesmo em nosso país, onde não se havia conquistado a liberdade e a autonomia sindicais e cuja formação e qualificação não faziam parte das pautas de negociação (QUENSON, 2011, p. 27).

Um dos frutos maiores da reflexão crítica e das iniciativas dos movimentos sociais populares e de educadores democráticos organizados nos Fóruns em Defesa da Escola Pública que participaram do processo Constituinte e da elaboração da nova LDB consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio. O projeto de **formação humana integral** propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação **integrada ou unitária** capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, “da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (CURY, 1991).

Por força desses movimentos, ancorados no decreto nº 5.154/04, muitas ações estabeleceram-se ao longo dos oito anos de Governo Lula:

reintegra-se o ensino técnico ao ensino médio; são contemplados no Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) recursos para o ensino médio integrado à educação profissional e para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo; são elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que sistematizam as principais conquistas democráticas do movimento social organizado. É instituído o decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, Proeja FIC e Proeja Indígena). O programa Brasil Profissionalizado, outra iniciativa do governo federal, visando a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, repassou recursos federais para os Estados investirem em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa veio possibilitar a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio interligado à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o MEC, com o objetivo de “integrar o conhecimento do ensino médio à prática”, mais de R\$ 1,5 bilhão já foi conveniado pelo Ministério da Educação para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos Estados, estando previstos, até 2014, recursos da ordem de R\$ 1,8 bilhão. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=66)

São também inseridas no Projeto do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (ainda não aprovado no Congresso Nacional) a Meta 3, de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”; e a Meta 10, de “oferecer no mínimo 25% das vagas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

O currículo integrado no ensino médio em suas diferentes modalidades, tal como o entendemos enquanto “formação humana integral”, é um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar qualquer retrocesso.

Hoje, quatro formas configuram o oferecimento de Ensino Médio no país: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional (Integrado)¹ e a EM de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para finalizar nossas digressões históricas, é importante lembrar a recente aprovação pela Câmara dos Deputados da destinação dos indispensáveis 10% do Produto Interno Bruto à educação pública, pressuposto para a implantação e consolidação do ensino médio de qualidade social, isto é, que promova a formação humana integral em jornada escolar de tempo integral.

¹ Desdobrada em duas ofertas: a destinada aos que estão na trajetória denominada regular e a que se destina ao público da EJA.

Reflexão e ação

A partir da reconstrução histórica aqui apresentada, identifique — individualmente e em grupo — os desafios que permanecem para o ensino médio na realidade brasileira e levantem possibilidades de explicação para eles.

2. Desafios para o ensino médio

2.1 Quadro geral do ensino médio: o que nos dizem os indicadores sociais

Caro professor, você, em função do seu trabalho cotidiano nas escolas brasileiras, sabe que em nosso país não se pode falar no ensino médio (EM), mas nos ensinos médios, posto que o acesso a essa etapa educacional não é igualitário nem universal. Você também tem plena consciência de que isso é fruto dos projetos societários em disputa: uma sociedade igualitária ou a permanência da desigualdade? Assim, ao se tratar da universalização dessa etapa como meta a ser alcançada na direção de uma sociedade justa e igualitária ou, no mínimo, menos desigual, há que se considerar a diversificação e a desigualdade da oferta correspondente a essa importante etapa educacional – fase final da Educação Básica. A Tabela I apresenta dados sobre essa diversificação da oferta do Ensino Médio

Professor, há, portanto, o EM de caráter propedêutico destinado aos estudantes da faixa etária denominada “regular”. É nessa forma que se concentra a absoluta maioria das matrículas. Quase 8 milhões (Tabela I). Acrescentamos que,

TABELA I – Comparação de matrículas por modalidade de Ensino Médio - Brasil, 2011 e 2012

Modalidades de Ensino Médio	Matrículas / Ano			
	2011	2012	Diferença 2011-2012	Varição 2011-2012
Ensino Médio	8.400.689	8.376.852	-23.837	-0,3
Ensino Médio Regular	7.978.224	7.944.741	-33.483	-0,4
Ensino Médio Normal / Magistério	164.752	133.566	-31.186	-18,9
Ensino Médio Integrado ²	257.713	298.545	40.832	15,8
Ensino Médio EJA	1.322.422	1.309.871	-12.551	-0,95
Ensino Médio Integrado EJA	41.971	35.993	-5.978	-1,4
Ensino Médio TOTAL	9.763.102	9.739.716	9.739.716	-0,24

FONTE: Adaptado do Censo Escolar 2011-2012.

dessas, praticamente 7 milhões estão na esfera pública, conforme o Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2011).

Observe também que na Tabela I pode-se verificar que no EM oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a matrícula total é de aproximadamente 1,4 milhão, sendo que quase todas são oferecidas pela esfera pública (BRASIL, 2011).

A Tabela I também revela que no ensino médio integrado à educação profissional (EMI) destinado aos estudantes da faixa etária “regular” a oferta é de 257.713 matrículas, sendo que o Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2011) evidencia que 236.129 estão nas redes públicas. Ainda há 164.752 matrículas no Ensino Médio Normal, das quais 97% estão na esfera pública. O mesmo Censo evidencia ainda a existência de 41.971 matrículas no EMI na modalidade EJA (Proeja), sendo que mais de 91% estão concentradas nas redes públicas.

Em síntese, colega professor, o Brasil, no ensino médio (e em toda a educação básica), es-

tuda, predominantemente, nas redes públicas de educação, pois, ainda segundo o Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2011), considerando a oferta “regular”, o EM Normal e o EMI (adolescentes e modalidade EJA), a matrícula total chega a 9.763.102, das quais 88,5% estão nas redes públicas de educação. Observe ainda que essa matrícula diminuiu em 2012, caindo para 9.739.716.

Esses dados e os desafios aqui discutidos aumentam a responsabilidade de todos com a qualidade do trabalho que é desenvolvido nessa etapa da educação escolar da população. Há muito que avançar, conforme será evidenciado na continuação.

No tocante à aprovação, de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso em ser aprovado para a série seguinte – ou para concluir o ensino médio. Chama a atenção nas escolas estaduais o fato de que ao aumento de matrículas corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola.

O número de concluintes no ensino médio brasileiro expressa, por outros dados, as consequências das taxas de rendimento, pois, salvo um crescimento de concluintes entre 1997 e 1999, houve a estabilização no patamar de 1,8 milhão de concluintes, a despeito dos incrementos nas matrículas ocorridos até 2006.

A partir de então, segundo os dados apresentados nas sinopses disponibilizadas pelo INEP, se evidencia uma queda nas matrículas de concluintes, saindo do patamar de 1.750.662 naquele ano para 1.388.852 matrículas em 2010.



Traduzindo

A taxa de escolarização líquida, em geral é “a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (IBGE, 2008).

No caso específico do ensino médio, a taxa de escolarização líquida corresponde ao percentual da população residente no país na faixa etária de 15 a 17 anos de idade que está matriculada nessa etapa da educação básica.

Já a taxa bruta de escolarização, “é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (IBGE, 2008)

Assim, a taxa bruta de escolarização no ensino médio corresponde ao percentual da população residente no país na faixa etária de 15 a 17 anos que está frequentando a escola, independentemente de ser no ensino médio.

A queda no atendimento, em números absolutos e, proporcionalmente, no noturno, do ensino médio considerado “regular”, tem gerado, objetivamente, vagas que não são disponibilizadas para a EJA.

Quanto aos estudantes com idade entre 15 e 17 anos matriculados no EM, o percentual ainda é baixo (**taxa líquida**). No período entre 1991 e 2010, a taxa líquida de matrícula dessa faixa etária no EM passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Apesar da variação positiva, configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola, pois a “outra metade” da juventude ou ainda está no ensino fundamental (34,3%), fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar a escola (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio — PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística— IBGE, 2010).

A baixa frequência dos jovens ao EM tem repercussões importantes para a escolarização da população jovem e adulta, com implicações socioeconômicas. Segundo avaliação das Comunidades Europeias (*Statistical Office of the European Communities – Eurostat*), a mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de escolaridade é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país e sua capacidade para combater a pobreza (MTE, 2010). No caso do Brasil, a proporção de jovens nessa faixa etária que possuem escolaridade média é ainda muito baixa, apenas 37,9%, de acordo com os dados da PNAD-IBGE, 2009. Os que apenas trabalham são quase metade da população entre 18 e 24

anos e apenas cerca de 15% só estudam; outros 15,5% estudam e trabalham, condição que frequentemente leva ao ensino noturno e ao abandono precoce.

É importante notar a tendência decrescente nos últimos 10 anos da proporção de jovens que apenas estudam e que estudam e trabalham, e o aumento dos que apenas trabalham. Tal dado vem reforçar a hipótese de que o ingresso no mercado de trabalho consiste em um dos importantes motivos da evasão escolar. Boa parte dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não completaram o ensino médio (MORAES; KRUPPA, 2013).

O trabalho é uma questão central para os jovens brasileiros. Tal como observam Corrochano *et al.* (2008), reconhecer que em nosso país “o trabalho também faz a juventude” não significa, de maneira ingênua, defender o trabalho de adolescentes e jovens, mas ao contrário,

implica admitir que a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, e que, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser a expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração (SPOSITO, 2005, p. 106).

Neste panorama, a quem interessa pensar um sistema educacional voltado exclusivamente para os adolescentes e jovens que só estudam? E o que dizer para esse grande contingente que vive a experiência do trabalho na adolescência e na juventude? Para eles, como se acaba de evidenciar por meio de dados oficiais, a realidade

se impõe em direção oposta em relação àqueles que só estudam.

Diante desse quadro, no item seguinte, discutir-se-á o ensino médio de qualidade social, para o qual sinalizam as novas diretrizes curriculares nacionais dessa etapa educacional.

Reflexão e ação

Caro colega professor, em um trabalho coletivo — envolvendo colegas professores, funcionários da instituição, membros da equipe gestora e os próprios alunos — levante dados que permitam conhecer aspectos que vocês julguem importantes do perfil social, cultural e econômico dos sujeitos matriculados no Ensino Médio de sua escola.

3. Rumo ao Ensino Médio de Qualidade Social: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Direito à Educação e a formação humana integral

No item anterior, discutiu-se sobre a diversificação do EM, mas, como você sabe, além de diversificada, essa etapa educacional é desigual. Os poucos melhores posicionados na hierarquia socioeconômica estão na escola privada, cujo fim é aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das universidades públicas, reduzindo a formação humana à dimensão da continuidade de estudos (unilateralidade, ao invés de formação humana integral).

Outro grupo, muito pequeno, está na rede federal de EPT no EMI voltado ao prosseguimento de estudos e à atuação em atividades complexas de nível médio. Um terceiro grupo — também pequeno — está no EMI estadual, em condições de funcionamento diferenciadas (para menos)² em relação aos da rede federal, resultando numa segunda categoria de EMI. O quarto — grande maioria de jovens e de adultos pobres — está nas redes estaduais no EM propedêutico, que nem reproduz o academicismo da escola privada nem proporciona profissionalização, seja na forma regular ou na EJA. O quinto grupo (ou não grupo do EM): milhões de jovens e de adultos pobres não matriculados em rede alguma ou que tiveram que abandonar os estudos.

Essas diferentes escolas resultam em distintas concepções e práticas de formação humana, exacerbando a desigualdade no atendimento ao que seria um direito igualitário de todos.

Em meio a essa disputa por projetos societários e educacionais, as novas DCNEM (BRASIL, 2012a) sinalizam para um caminho distinto do atual. Afirma-se que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Art. 3º) e que “[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se [...]” (Art. 5º) na “Formação integral do estudante” (Art. 5º, Inciso I).

O grande desafio então é avançar na direção de garanti-lo como direito igualitário de todos de forma pública, gratuita, laica e com qualidade socialmente referenciada, sob a responsabilidade

2 Infraestrutura física das escolas, carreira e remuneração dos docentes, custo aluno-ano dentre outras.



Para aprofundar sua compreensão sobre esse conceito, sugerimos ver o texto “A qualidade da educação: perspectivas e desafios”, dos professores Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira, publicado nos *Cadernos CEDES*, em 2009.

do estado, o que inclui o seu financiamento, conforme anunciam as novas DCN.

Nessa perspectiva, defende-se a constituição de um **Sistema Nacional de Educação** que efetive a integração dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar e a articulação entre as políticas educacionais e as políticas públicas relativas às demais dimensões da vida social: saúde, economia e trabalho, cultura, ciência, tecnologia e meio ambiente, nos planos nacional, regional e local, viabilizando o regime de colaboração entre as instâncias federal, estadual e municipal, evitando a sobreposição de programas e o desperdício de recursos públicos.

Em curto prazo, é difícil sair dessa situação fragmentária em que se encontra a oferta do EM para o que se aponta nas DCN, mas é imprescindível edificar rapidamente os caminhos que levem, no futuro tão breve quanto possível, à formação humana integral e igualitária para todos, que ora se anuncia.

Para isso, é fundamental garantir uma base igualitária para todos. Assim, o EM profissionalizante ou não, destinado a adolescentes, jovens ou adultos, urbano ou rural,; diurno ou noturno, indígena, quilombola ou ribeirinho deve ser concebido a partir de uma concepção comum, igualitária. Evidentemente, as especificidades de cada um desses grupos (e de outros que seguramente existem e que não foram aqui contemplados) precisam ser consideradas no projeto pedagógico e na organização curricular, sem prejuízo da garantia da base comum, assentada na concepção de formação humana integral.

Uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais es-

tejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral de sujeitos autônomos e emancipados (MOURA, 2013). Tal formação, caro professor da rede pública de educação, não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na **omnilateralidade**.

A formação humana integral implicam competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária. Nesse horizonte, essa perspectiva de formação

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dig-



A **omnilateralidade** diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas.

namente à sua sociedade política (CIA-VATTA, 2005, p. 85).

Essa concepção de ser humano é radicalmente oposta à requerida pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos, estruturados a partir desse referencial contra-hegemônico, deverão contribuir para a formação de seres humanos capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Implica um esforço de superar a compreensão das “expectativas de aprendizagem” a partir de um viés individualista e centrado no resultado, o qual poderia contribuir para se criar uma oposição entre estudante e sistema, vistos como cliente e empresa (XIMENES, 2012). Pelo contrário, necessitamos de uma compreensão de aprendizagem enquanto processo relacional, o que pressupõe determinadas condições e relações entre sujeitos e saberes (CHARLOT, 2001). Assumida nessa perspectiva, a noção de aprendizagem apresenta-se complexa. É possível, portanto, afirmarmos que a “problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido [...]” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Torna-se, portanto, importante compreender que a aprendizagem é um processo singular e social que ocorre de diferentes formas. No que nos interessa, merece destaque a perspectiva da aprendizagem que expresse uma dada relação produzida a partir de instituições. Tomando

a escola como uma dessas instituições, é possível afirmar, conforme Charlot (2001), que “[...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também, um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)” (p. 18).

Nessa linha de pensamento, é preciso incorporar ao currículo conhecimentos que contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. A esse respeito, [Antonio Gramsci](#) nos oferece importante contribuição ao refletir sobre o ensino fundamental e médio:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2000, p. 43).

E, sobre o ensino médio:



Cofundador do Partido Comunista Italiano, Antonio Gramsci (1891-1937) foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20. Foi preso em 1926 pela polícia fascista. Escreveu mais de 30 cadernos de história e análise durante a prisão. Conhecidos como *Cadernos do cárcere* e *Cartas do cárcere*, contêm seu traço do nacionalismo italiano e algumas ideias da teoria crítica e educacional. Em 1934, bastante doente, ganhou a liberdade condicional, para tratar-se em hospitais. Morreu em Roma, aos 46 anos. A partir de <<http://educacao.uol.com.br/biografias/antonio-gramsci.jhtm>>. Acesso em: 28/06/2013.

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 2000, p. 38-39).

Compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária.

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que por

meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva, porque, a partir da produção de todos, se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Deste modo, é preciso que o currículo contribua para a compreensão dos dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico.

O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas (o trabalho servil nas sociedades feudais, o trabalho escravo e outras formas degradantes de trabalho). Isso permitirá compreender que, na sociedade atual, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007, p. 46). Incorporar a dimensão histórica do trabalho na formação docente significa, portanto, considerar exigências específicas para o processo educativo, que visem à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Diante do exposto, ratifica-se que o grande desafio para o EM é construir a “travessia” na direção aqui delineada, reconhecendo os limites impostos pela sociedade contraditória e desigual em que se vive. Reconhecendo, também, a extrema desigualdade existente na oferta dessa etapa educacional desde o acesso até a sua completa pulverização em múltiplas concepções e formas da oferta, cujos destinatários são definidos em razão da posição que ocupam na hierarquia socioeconômica, mas não as aceitando como algo natural e imutável. Ao contrário, tendo como referência para a ação a luta contra essas desigualdades e o favorecimento da universalização do EM público, sob responsabilidade do estado e com qualidade socialmente referenciada, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Para avançar nessa travessia, é fundamental o seu envolvimento nesse processo, lutando pela melhoria das condições de trabalho, incluindo remuneração e carreira e, ao mesmo tempo, apropriando-se criticamente dos conteúdos das novas DCNEM para que, juntamente com os demais colegas professores, seja possível contribuir coletivamente para a sua materialização no chão da escola.

Reflexão e Ação

Nas DCNEM afirma-se que o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na formação integral do estudante, tendo, dentre outros aspectos, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento pedagógico e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Constituem grupos de até cinco colegas com a finalidade de buscar nessa parte do texto que vocês acabaram de ler, no documento das DCNEM e em outros textos que discutam esse tema os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral. Discutam e registrem, no âmbito de cada grupo, a compreensão acerca desses elementos. Em seguida, reúnam todos os grupos para socializar as discussões e as conclusões de cada grupo, buscando elaborar a compreensão do grande grupo acerca de cada um dos elementos que constituem a proposta de formação humana integral. Finalmente, no grande grupo, reflitam sobre como desenvolver estudos que fundamentem práticas pedagógicas que possam contribuir para a materialização dessa proposta na escola, considerando os aspectos potencializadores, assim como as eventuais dificuldades a serem superadas.

4. Outros desafios às Políticas públicas de Ensino Médio

Sabemos que o Brasil não conseguiu universalizar o acesso a essa etapa da educação. No debate nacional, a questão da qualidade do conhecimento adquirido pela população infantojuvenil na etapa da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) tem sido frequente.

Tais circunstâncias impõem, como discutimos ao longo do texto, políticas públicas democráticas que enfrentem as necessidades conjunturais e emergenciais, atendam a particularidade e a diversidade das demandas sociais — jovens e adultos, homens e mulheres de diferentes etnias, empregados e desempregados — e, ao mesmo tempo, políticas que realizem mudanças ou reformas estruturais e promovam a superação da atual estrutura social geradora da desigualdade.

Uma política pública redistributiva e emancipatória seria aquela capaz de retirar do mercado de trabalho, formal e informal, todas as crianças e jovens até a idade legal de conclusão do ensino médio, o que pressupõe o desenvolvimento de iniciativas que combinem medidas na área da educação e da formação profissional e o acesso a programas de transferência de renda aos jovens em situação de vulnerabilidade e risco social, conforme reivindicação de movimentos sociais e insistente recomendação de especialistas, com ensaios bem ou malsucedidos do governo atual (MORAES, 2006).

Estimado colega, nós professores sabemos que o êxito dessas políticas exige nos próxi-

mos anos, no âmbito educacional, a universalização do ensino médio público de qualidade, o que significa —como já foi dito — a implantação da escola unitária de currículo integrado, que tenha por princípio a dialética entre sociedade/trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Nessa direção, o compromisso de universalização e de democratização do EM nos impõe o urgente enfrentamento dos seguintes desafios:

1º) Com base no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que substancia a proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo governo ao Congresso Nacional, é um desafio o atendimento às metas que, direta ou indiretamente, se relacionam à população com idade entre 15 e 17 anos: Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária; Meta 4 – Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino; Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica; Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional. Ainda que a aprovação dessa lei não implique sua efetiva aplicação na realidade, há de se levar em conta que o avanço legal traz em si o reconhecimento do direito e os mecanismos concretos para efetivá-lo. Como nos adverte Brandão (2011, p. 204), o grande desafio é trazer os jovens para a escola, fazer com que nela per-

maneçam e que concluam com sucesso o ensino médio. Uma escola capaz de propiciar a aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em seus diversos campos, especialmente nas artes, nas ciências, nas línguas, na história, na tecnologia, na cultura e, assim, no trabalho como princípio educativo. Enfim, uma escola socialmente inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

2º) Pelos dados organizados pelo MEC/ INEP, constata-se que o esforço em oferecer Ensino Médio à população brasileira vem sendo feito pelas dependências administrativas públicas, majoritariamente, por escolas estaduais. A escola privada reduziu de modo expressivo sua participação percentual e absoluta nas matrículas deste nível da Educação Básica – passou de 27% em 1991 para 11,8% em 2010, em números relativos, e 1.019.374 alunos matriculados em 1991 para 987.838 em 2010. Tal fato projeta a necessidade urgente de que os Estados continuem nesta direção – a de ampliar a oferta pública de EM de qualidade, gratuito, pedagogicamente integrado ao seu caráter formativo em termos de cultura, trabalho, ciência e tecnologia. De modo complementar, que considerem a necessidade de garantir aos que acessam a escola pública no período noturno a mesma qualidade que é oferecida no período diurno. Para tanto, a escola pública estadual terá que promover, em médio prazo, políticas de melhoria das condições de trabalho e de valorização dos professores e funcionários de escola, continuidade das ações de manutenção e de promoção de equipamentos escolares e de construção de novas escolas. Nesse sentido, o desafio consiste em ampliar os recursos públicos

canalizados à educação pública —10% do PIB e utilização dos recursos do Pré-Sal. Sabe-se que esta promoção não é uma ação meramente voluntariosa a ser executada no curto prazo, com dispensa de critérios e controles públicos, mas requer um conjunto de estudos, de planos e de reconhecimento de ações complexas de médio e longo prazos capazes de efetivar resultados à educação pública e ao ensino médio: nos termos dos princípios apontados no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de universalizar sua oferta pública, conferir-lhe qualidade e identidade própria no sistema educativo, potencializar sua dimensão formativa sob a concepção de escola unitária.

3º) Na busca pela conquista da aprendizagem de qualidade, entendemos que compete à instituição escolar definir, a partir do trabalho pautado pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição, os objetivos e as melhores estratégias para alcançar e avaliar a aprendizagem do grupo de estudantes. Essas definições precisam levar em consideração as relações de trabalho coletivo e democrático e se constituir por meio delas. Dessa maneira, tendo como referência alguns dos princípios aqui pontuados, caberia a cada instituição escolar a definição das metas e objetivos a serem alcançados, segundo a perspectiva educacional expressa no PPP. Sendo assim, “os percursos formativos no âmbito de cada experiência educacional e escolar devem ser construídos a partir das singularidades de cada contexto sócio-político-educacional e de cada indivíduo [...]” (BRASIL, 2012b, p. 9).

Reflexão e ação

Como foi visto, temos um grave desafio a enfrentar em nossa realidade educacional, quando a metade (50,9%) dos jovens entre 15 e 17 anos não frequenta o ensino médio e aproximadamente um terço (34,3%) ainda está, como repetente ou por ingresso tardio, no ensino fundamental. Utilizando dados da PNAD/IBGE, vimos que a taxa líquida de matrícula para essa população passa de 17,3%, em 1991, para 32,7%, em 1999, atingindo 44,2% em 2004 e 50,9% em 2009 (IBGE, 2010). Os indicadores apresentados são muito importantes na medida em que expressam a exclusão de grande número de brasileiros do acesso à educação e da permanência na escola, assim como de outros direitos. A relação entre educação e participação no desenvolvimento social torna inadiável o enfrentamento dos problemas. **Diante deste quadro, como chegar à universalização do ensino médio?**

Referências

- ANTUNHA, H. C. G. A instrução pública de São Paulo. A Reforma de 1920. *Estudos e Documentos*, FEUSP, 1976.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BAUMANN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEISIEGEL, C. *Estado e educação popular*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.
- BONITATIBUS, S. G. Ensino médio: expansão e qualidade. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

BRANDÃO, C. da F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cadernos CEDES* (Impresso), Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20/12/2007.

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2010*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Educação, de Currículo e Educação Integral. *A Política Curricular da Educação Básica: novas diretrizes curriculares e os direitos à aprendizagem e desenvolvimento (versão preliminar)*. Brasília, junho 2012b.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. (Org.). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo, Revista de Ciência da Educação*, n. 10, set./dez. 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 160-179.

CORROCHANO, M. C.; FERREIRA, M. I.; FREITAS, M. V.; SOUZA, R. *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

CUNHA, L. A. C. R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. 295 p.

_____. *O ensino profissional e a irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora EDUSP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/ SENEb/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES* (Impresso), v. 29, p. 201-215, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Haidar, M. de L. *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972.

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

_____, ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011.

_____; KRUPPA, S. Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000. In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org.). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: FEUSP/FAPE/Editora Sarandi, p. 91-122, 2013.

MOURA, D. *Trabalho e formação docente na Educação Profissional*. Natal: mimeo, 2013.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: EPU, 1974.

NUNES, Z. C. R. M. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, p. 5-18, 2001.

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

QUENSON, E. *Une socio-histoire des relations formation-emploi*. Paris: L'Harmattan, 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capane-ma*. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984.

SILVA, G. B. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005.

XIMENES, S. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos eminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012.

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno I

AUTORES

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Dante Henrique Moura

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno II

AUTORES

Paulo Carrano

Juarez Dayrell

Licinia Maria Correa

Shirlei Rezende Sales

Maria Zenaide Alves

Igor Thiago Moreira Oliveira

Symaira Poliana Nonato

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, SEUS SUJEITOS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno III

AUTORES

Carlos Artexes Simões

Monica Ribeiro da Silva

ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Etapa I – Caderno IV

AUTORES

Marise Nogueira Ramos

Denise de Freitas

Alice Helena Campos Pierson

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Etapa I – Caderno V

AUTORES

Celso João Ferretti

Ronaldo Lima Araújo

Domingos Leite Lima Filho

AValiação NO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno VI

AUTORES

Ocimar Alavarse

Gabriel Gabrowski

FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DOS AUTORES

Alice Helena Campos Pierson

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora associada da Universidade Federal de São Carlos.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professora associada na mesma Universidade.

Carlos Artexes Simões

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro.

Celso João Ferretti

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Dante Henrique Moura

Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Denise de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora associada da Universidade Federal de São Carlos e Assessora do Setor de Biologia do Centro de Divulgação Científico e Cultural USP-SC.

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora MS3 na mesma Universidade.

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Gabriel Grabowski

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da Universidade Feevale e do Centro Universitário Metodista de Educação de Porto Alegre.

Igor Thiago Moreira Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca e professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Juarez Tarcisio Dayrell

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais.

Licinia Maria Correa

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais.

Maria Zenaide Alves

Mestre em Ciências Sociais e Educacionais pela Universidade do Porto – Portugal. Coordenadora Pedagógica na Universidade Federal de Minas Gerais.

Marise Nogueira Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Monica Ribeiro da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada da Universidade Federal do Paraná.

Paulo Carrano

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor associado na mesma Universidade.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor associado da Universidade Federal do Pará.

Shirlei Rezende Sales

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora adjunta na mesma Universidade.

Symaira Poliana Nonato

Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Ocimar Munhoz Alavarse

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor na mesma Universidade.

