

## **POLÍTICAS PARA ENSINO MÉDIO E SEU POTENCIAL INCLUSIVO<sup>1</sup>**

Nora Krawczyk – FE/Unicamp

### **Resumo:**

O Ensino Médio é um dos temas que hoje estão na ordem do dia nos debates e nas políticas educacionais. Parece existir consenso, não somente no Brasil, de que a escola média precisa mudar e de que as políticas educacionais não estão acompanhando as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, nem têm dado respostas aos novos contingentes de jovens que estão acedendo a esse nível de ensino.

O cenário do ensino médio brasileiro tem apresentado complexidade crescente, com importantes mudanças qualitativas e quantitativas, que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações nesse nível de ensino, gerando processos inclusivos, exclusivos e de seleção educacional e social. Esse cenário possui um forte potencial de análise para captar e compreender os pontos de conflito e tensão que impedem democratizar o ensino médio e torná-lo, de fato, um direito de cidadania.

Apresentamos, no artigo, um panorama da situação atual do ensino médio e das tendências político-educacionais no País.

**Palavras chave:** ensino médio, política educacional, segregação educacional.

### **INTRODUÇÃO**

O cenário do ensino médio brasileiro tem apresentado complexidade crescente, com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e ações nesse nível de ensino, gerando processos inclusivos, exclusivos e de seleção educacional e social. Esse cenário possui um forte potencial de análise para poder captar e compreender os pontos de conflito e tensão que impedem democratizar o ensino médio e torná-lo, de fato, um direito de cidadania. Sabemos que a produção acadêmica sobre o ensino médio no Brasil ainda é bastante tímida. Tendo como referencia o banco de dados de dissertações e teses da Capes, é possível observar que o ensino médio vai se tornar de maior interesse para os pesquisadores a partir dos anos 2000.

---

<sup>1</sup> Este texto contém resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada “Ensino Médio: um campo de disputa a ser explorado”, financiada pelo CNPq através da bolsa produtividade.

É muito difícil ou quase impossível realizar algum tipo de apreciação qualitativa a partir dos resumos desse banco de dados. Ele nos permite identificar os assuntos de maior interesse, mas não compreender como eles estão sendo analisados nem o conhecimento produzido a partir da pesquisa em questão<sup>2</sup>. É interessante perceber que os assuntos mais recorrentes – particularmente a educação profissional e o ensino noturno – têm estado presentes no debate e na produção acadêmica, pelo menos nas últimas três décadas. No primeiro caso, os focos continuam sendo as reformas da educação profissional de nível médio, o questionamento em relação à organização dual e a concepção de trabalho como eixo educativo. Nos últimos anos, têm despontado estudos sobre a relação educação-trabalho no ensino médio integrado. No segundo caso, o ensino noturno, a preocupação também continua focada no perfil do aluno trabalhador: trajetórias escolares, evasão escolar e os significados atribuídos por eles à escola.

Outros temas e problematizações que surgem com bastante frequência são vinculados à implementação de reformas e políticas educacionais para o nível médio. São, principalmente: as políticas federais e estaduais, prioritariamente através da análise documental; as análises de programas específicos implementados pelos órgãos governamentais; e alguns estudos qualitativos em unidades escolares. Também são preocupações a organização por competências das diretrizes curriculares; a adesão a elas pelos docentes; e o trabalho docente, principalmente a relação professor-aluno e a formação continuada. Encontramos alguns estudos que têm por objetivo o estudo da qualidade do ensino médio. Ela é tratada através das representações comunidade escolar ou do debate em torno da sua função social.

Nos debates e na política educacional, diferentemente do que ocorre na produção científica, o Ensino Médio é um dos temas que ocupa maior atenção. Parece existir consenso, não somente no Brasil, de que a escola média precisa mudar e de que as políticas educacionais não estão acompanhando as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, nem têm dado respostas aos novos contingentes de jovens que estão acedendo a esse nível de ensino. Mas ainda conhecemos pouco do caráter multideterminado das trajetórias educacionais que articulam tanto dificuldades quanto

---

<sup>2</sup> Separarmos para esta primeira sistematização das dissertações e teses inseridas no Banco de Dados da Capes, os estudos que se referem a questões estritamente pedagógicas, de ensino aprendizagem de determinadas disciplinas.

avanços nas estratégias e nas ações na educação, gerando, como já dissemos processos inclusivos, exclusivos e de seleção educacional e social.

Não podemos esquecer a historicidade do ensino médio brasileiro. Ele nasceu e se expandiu com pouco espírito democrático e, tal como afirma Florestan Fernandes, as deficiências atuais do Ensino Médio em nosso país são, entre outros sinais, expressões da presença tardia, no Brasil, de um projeto de democratização da educação pública. Até o presente, inacabado, esse projeto ainda sofre os abalos das mudanças que, a partir da segunda metade do século XX, transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (FERNANDES, 1981).

### **Situação atual do ensino médio no Brasil: alguns dados**

Em 2009, a educação básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos, e é assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL,2009). O regime de colaboração dos entes federados deve garantir a universalização do ensino obrigatório e estabeleceu-se o ano de 2016 como data limite para a implementação das políticas necessárias que assegurem a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico (BRASIL,2009).

Essas mudanças no sistema educacional brasileiro são de extrema importância, porque conferem à educação média o estatuto de direito de todo cidadão. Mas, não é uma tarefa fácil a definição de políticas para esse nível de ensino em razão da falta de consenso sobre sua função social, pois o processo de expansão gera novos desafios para a comunidade educativa: é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos nossos jovens numa relação significativa com a escola.

Nesse contexto, amplia-se a vinculação de recursos para o ensino médio<sup>i</sup> e da complementação financeira por parte da União, - com a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) -, que veio a estimular o crescimento da oferta de vagas, uma vez que estariam disponíveis recursos financeiros específicos.

No entanto, já na década de 1990, o Brasil teve uma importante expansão da matrícula do ensino médio nas escolas públicas, tendência que sofreu vários altos e baixos nos

anos seguintes. Em 2004, o país registrou o maior aumento de matrícula, chegando a 9.169 milhões de alunos matriculados, mas, a partir de 2004 houve uma tendência ao declínio da expansão do ensino médio que não logrou se recuperar, ainda que a partir de 2008 tenha registrado uma pequena retomada do crescimento, chegou a 2011 com 8.4 milhões de alunos matriculados que pode ser interpretada como resposta a implantação do Fundeb. Mas voltou a cair em 2012. O Quadro 1 demonstra este movimento.

**Quadro 1: Matrículas no ensino médio regular**

Ano	Número de matrículas	Varição anual
1991*	3.772.698	
1992	4.104.643	8,80%
1993	4.478.631	9,11%
1994	4.932.552	10,14%
1995	5.374.831	8,97%
1996	5.739.077	6,78%
1997	6.405.057	11,60%
1998	6.968.531	8,80%
1999	7.769.199	11,49%
2000	8.192.948	5,45%
2001	8.398.008	2,50%
2002	8.710.584	3,72%
2003	9.072.942	4,16%
2004	9.169.357	1,06%
2005	9.031.302	-1,51%
2006	8.906.820	-1,38%
2007	8.264.816	-7,21%
2008	8.272.159	0,09%
2009	8.337.160	0,79%
2010	8.357.675	0,25%
2011	8.400.689	0,51%
2012	8.376.852	-0,28%

\* Os dados de 1991 a 1994 foram recuperados no documento INEP (2003).

**Fonte:** MEC/Inep/Deed

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Mas, ao desagregar a matrícula por estados e se observa a participação de cada região na matrícula total é possível identificar uma distribuição bastante heterogênea e tendências diferentes entre as regiões, que indicam a necessidade de estudos mais aprofundados para compreender os dados que se apresentam. Por exemplo, no Quadro 2, a seguir, observa-se que, na Região Sudeste, os volumes de matrícula aumentaram anualmente de 1991 a 2000 (dobraram em 10 anos), mas os de outras regiões aumentaram numa proporção maior, fazendo com que a participação do sudeste na matrícula total do País caísse de 50% para 40% em 20 anos. Em São Paulo, que concentra 1/5 das matrículas do País, houve uma tendência de queda de 2001 a 2007, aprofundando o fenômeno de toda a Região Sudeste, mas houve novo crescimento a partir de 2008, período em que as matrículas de outras regiões diminuíram lentamente. Esse movimento inverso entre a Região Sudeste e as outras regiões do País fez com que a participação dos estados do Sudeste no total nacional aumentasse.

**Quadro 2 – Matrículas no ensino médio regular - participação das regiões na matrícula total no País - Brasil - 1991-2012.**

<b>Ano</b>	<b>Brasil</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Centro-Oeste</b>
<b>1991</b>	3.772.698	202.544	833.477	1.894.293	581.678	260.706
<b>1992</b>	4.104.643	241.499	881.055	2.052.451	641.810	287.828
<b>1993</b>	4.478.631	275.762	936.764	2.242.575	701.519	322.011
<b>1994</b>	4.932.552	320.022	1.050.660	2.447.712	762.547	351.611
<b>1995</b>	5.374.831	344.198	1.144.344	2.679.174	829.242	377.873
<b>1996</b>	5.739.077	371.454	1.202.573	2.815.026	937.937	412.087
<b>1997</b>	6.405.057	435.160	1.353.691	3.140.823	1.018.324	457.059
<b>1998</b>	6.968.531	450.787	1.515.169	3.385.659	1.115.919	500.997
<b>1999</b>	7.769.199	527.754	1.732.569	3.755.718	1.205.622	547.536
<b>2000</b>	8.192.948	571.594	1.923.582	3.914.741	1.206.688	576.343
<b>2001</b>	8.398.008	621.095	2.114.290	3.874.218	1.201.306	587.099
<b>2002</b>	8.710.584	663.943	2.312.566	3.890.002	1.220.301	623.772
<b>2003</b>	9.072.942	706.843	2.515.854	3.970.810	1.250.037	629.398
<b>2004</b>	9.169.357	726.537	2.606.661	3.940.359	1.248.473	647.327
<b>2005</b>	9.031.302	739.565	2.669.335	3.767.400	1.221.253	633.749
<b>2006</b>	8.905.820	755.773	2.692.512	3.597.691	1.213.531	647.313
<b>2007</b>	8.369.369	730.499	2.526.311	3.353.266	1.147.062	612.231
<b>2008</b>	8.366.100	714.883	2.537.615	3.375.414	1.143.534	594.654
<b>2009</b>	8.337.160	723.760	2.512.783	3.356.293	1.134.602	609.722

<b>2010</b>	8.357.675	738.922	2.424.793	3.431.290	1.139.111	623.559
<b>2011</b>	8.400.689	754.617	2.401.382	3.479.392	1.137.262	628.036
<b>2012</b>	8.376.852	772.578	2.354.227	3.474.504	1.141.452	634.091

**Fonte:** MEC/Inep/Deed

Notas:

1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e de atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Além da oscilação da matrícula e do aumento menor do que esperado pelos organismos governamentais, o que indica a dificuldade para universalizar o acesso ao ensino médio, as ações implementadas pelos poderes públicos tampouco tem sido suficientemente exitosas para que os jovens se fixem na escola e concluam seus estudos no período esperado. Em 2011, do total da população de jovens entre 15 e 17 anos, 14,8% não frequentavam a escola, e entre os estudantes só o 51,6% estavam no ensino médio (IBGE, 2011).

Os altos índices de jovens fora da escola ou dos que a abandonam; induzem a pensar numa crise de legitimidade da escola, resultante não apenas de crises econômicas ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no ensino médio, (IBGE, 2012a, p.116).

Por exemplo, numa pesquisa realizada em 2006, entre as causas mais indicadas pelos jovens de 15 a 17 anos para não frequentar a escola é a falta de motivação. Ao mesmo tempo, esse estudo também mostra que, nas cidades com maior oferta de trabalho (tais como Porto Alegre e São Paulo), os índices de evasão e abandono são mais altos (NÉRI, 2009)<sup>3</sup>, porém nem sempre são consequência da necessidade do jovem de trabalhar para sustentar ou colaborar com a família: os jovens têm sido bastante incentivados a ingressar ao mundo do trabalho, pela importância que tem adquirido o consumo nas relações sociais.

De qualquer maneira, os dados revelados indicam, entre o mercado de trabalho e a escolarização, uma relação perversa, que precisa ainda ser estudada em profundidade.

<sup>3</sup> A pesquisa “Motivos da evasão escolar”, que procurou conhecer as motivações do abandono escolar dos jovens que estão fora da escola, ouviu também seus pais, tendo como base de dados as PNDAs 2004/2006 e a série de 2008 da pesquisa mensal de emprego do IBGE.

Situações similares observam-se também em outros países, como na Espanha, que teve seu “boom econômico” no final do século passado, na década de 1990<sup>4</sup>.

Além disso, ainda que tenha começado a diminuir a defasagem idade-série, passando de 63,5%, em 2006, para 34,5%, em 2010, não é desprezível o contingente de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, e os altos índices de abandono e reprovação ainda persistem. Na primeira semana de junho de 2013, o MEC divulgou, com dados referentes a 2012, que, do total de estudantes matriculados no ensino médio no País, 31,1% têm idade acima do esperado para a série que cursam (AGÊNCIA BRASIL, 11 jun. 2013). O Quadro 3 traz dados relativos a essa afirmação.

**Quadro 3 – Taxa de distorção idade-série, no nível médio, dividido por série e segundo a região geográfica - Brasil - 2006-2010.**

Ano	Região	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total Médio
2006	Brasil	44,9	47,5	44,2	41,3	63,5
	Norte	64,1	62,4	63,3	86,2	63,5
	Nordeste	64,1	61,6	59,9	70,3	62,3
	Sudeste	35,9	33,6	29,9	42,3	33,5
	Sul	34,6	27,5	24	55,5	29,8
	Centro-Oeste	44,8	41,4	39,3	71,9	42,3
2007	Brasil	44,8	41,4	40,6	57,1	42,5
	Norte	60,9	60	61,6	68,9	60,5
	Nordeste	60,5	59	59,1	67,1	59,5
	Sudeste	33,5	30,3	28,8	39,3	31,1
	Sul	33,8	26,4	23,4	51,3	28,4
	Centro - Oeste	42,2	38	37,3	21,5	39,5
2008	Brasil	38,2	31	29,8	39,7	33,7
	Norte	49	40,4	42,1	19,6	44,4
	Nordeste	47,1	35,8	35,7	38,7	40,5
	Sudeste	31,5	27,2	24,9	41,1	28,4
	Sul	32,1	25,3	21,7	41,8	27,4
	Centro - Oeste	36,7	32,9	32,7	27,9	34,4
2009	Brasil	38,1	32,9	30,4	42,5	34,4

<sup>4</sup> Informação obtida em entrevistas realizadas com acadêmicos e gestores no estágio de pesquisa na Espanha, no Programa da Fundación Carolina de Mobilidade de Professores e Pesquisadores, em 2010-2011.

	Norte	49,9	47,6	47,3	18,9	48,5
	Nordeste	49,4	43,5	40,2	43,4	45,1
	Sudeste	29,9	25,3	22,4	46,7	26,4
	Sul	30,1	24,2	20,8	36,4	25,9
	Centro-Oeste	37,3	31,6	30,8	79,2	33,9
<b>2010</b>	Brasil	37,8	32,6	31,3	47,4	34,5
	Norte	51,9	48,2	49,1	19	50
	Nordeste	49,4	44,4	44,8	50,4	46,6
	Sudeste	30	24,6	21,6	53	26,2
	Sul	28,8	22,2	19,7	36,7	24,6
	Centro-Oeste	36,7	31,4	29,3	72,6	33,2

Fonte: MEC/Inep/Deed . (2006-2010 são os dados disponibilizados até o momento).

Notas:

1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Além disso, as características demográficas que vem apresentando o processo de expansão do ensino médio expressam a continuidade da reprodução das desigualdades regionais, as desigualdades de raça e as desigualdades de sexo.

Em 2010, o Brasil tinha, na sua população, 10.357.874 jovens de 15 a 17 anos, dos quais, 4.390.760 eram brancos e 5.810, negros (pretos ou pardos). Ou seja, segundo o IBGE, quase 42% da população total de 15 a 17 anos é branca e 56% é preta ou parda. Quando observamos a taxa de frequência líquida da população entre 15 a 17 anos no ensino médio, notamos uma grande desigualdade em relação à cor: 60,0% de alunos brancos e apenas 46,% de alunos negros (preta ou parda) entre 15 e 17 anos, nesse mesmo nível de ensino. Esta diferença aumenta significativamente, quando desagregada por região. (IBGE,2012b, p.125)

A redução do aumento das matrículas totais do País, as diferenças regionais, a manutenção de alta porcentagem de distorção idade/série e os altos índices de abandono e fracasso escolar ainda não foram suficientemente compreendidos, mas um conjunto de resoluções, decretos, leis e propostas afetaram o ensino médio nas últimas décadas. Se olharmos a partir de 1990, vamos encontrar vários decretos, emendas constitucionais e leis que, no seu conjunto, se dirigem às diferentes instâncias desse nível de ensino: currículo, expansão, financiamento, reorganização dos órgãos de gestão responsáveis pelo ensino médio no MEC, entre outros.



Na presidência de Fernando Henrique Cardoso – 1995-2002 – sancionou-se a emenda constitucional que prevê a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Sancionaram-se também decretos, resoluções e leis que foram alterando o currículo de ensino médio (regulamentação da educação profissional na forma concomitante e/ou sequencial; instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais; inclusão de língua estrangeira nos currículos), além de vários pareceres do CNE.

Igualmente, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva – 2003- 2011 – resoluções, decretos e leis modificaram aspectos do currículo de ensino médio, incluindo novas disciplinas obrigatórias, tais como ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Indígena, Filosofia, Sociologia e Língua Espanhola - facultativa para os estudantes. Mudou-se a regulamentação da educação profissional técnica, articulando-a ao ensino médio regular, nas formas integrada, concomitante e/ou subsequente. Também se reformulou a gestão desse nível de ensino, criando a Secretaria de Educação Básica, da qual fazem parte o Departamento de Políticas de Ensino Médio e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e, posteriormente, criou-se a Coordenação Geral de Ensino Médio dentro da Diretoria de Currículo e Educação Integral, da Secretaria de Ensino Básico. Por último, regulamentou-se o Fundeb, que, como já dissemos, definiu um orçamento próprio para o ensino médio e a obrigatoriedade do ensino básico – de 4 a 17 anos. Em 2012, na gestão de Dilma Rousseff, definiram-se novamente Diretrizes Curriculares para o ensino médio.

### **A pesquisa qualitativa no ensino médio**

Uma análise dos processos sociais que estão presentes na nova realidade das escolas médias mostra que o Brasil está em meio a um processo de inclusão educacional, pela expansão do ensino médio e sua projeção para chegar a ser universal e obrigatório. Simultaneamente, persistem procedimentos de seleção – explícitos e implícitos – que reforçam a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira: a intensificação da segmentação horizontal e vertical do sistema educacional, através de mecanismos cada vez mais sutis de diferenciação socioeducativa.

Existem múltiplas evidências do processo de segmentação escolar horizontal, inclusive no setor público, por meio da seleção oculta, que se manifesta na concentração espacial por classe social ou etnia dos alunos; nas instituições; e/ou nas turmas. Mas outro fenômeno começa a ser identificado e é induzido, principalmente, pelas mudanças na gestão educacional das últimas três décadas.

O novo modelo de gestão pública sustenta a melhoria da qualidade do ensino por meio, principalmente, de avaliações institucionais através do rendimento dos alunos e da publicização de *rankings* das escolas. A justificativa para a divulgação dos resultados é que eles auxiliam a comunidade educativa nas reflexões sobre os problemas e os desafios das unidades escolares e lhe permite definir estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

Essas políticas, e também o ENEM, influenciam as práticas institucionais e das famílias para a manutenção ou melhoria de suas posições relativas, produzindo, entre outros fenômenos, a diferenciação e a competitividade entre as unidades escolares. Esta situação, que faz com que o universo escolar passe a operar numa lógica de quase-mercado educacional, tem sido estudada em várias escolas médias brasileiras. Por exemplo, uma pesquisa realizada em escolas municipais do Rio de Janeiro mostra que, nos últimos anos, tem-se acirrado a competição entre os alunos para frequentar determinadas escolas públicas com maior prestígio, ainda que não estejam no topo dos *rankings*. Há, também, entre essas escolas, uma disputa pelos alunos, por meio de procedimentos não explícitos de reserva de vagas e/ou de rejeição de alunos, o que se consubstancia num determinado “clima escolar” (COSTA; KOSLINSKI, 2011). E, como é de imaginar, existem também aquelas unidades escolares para as quais vão os alunos rejeitados pelas outras instituições.

Outro estudo, esta vez realizado em Minas Gerais, analisa a lógica de ação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, que, nos últimos anos, vem ocupando o primeiro lugar, dentro das escolas públicas, nos *rankings* nacionais<sup>5</sup> de estabelecimentos de ensino médio. O estudo observa como a tradição, a boa reputação do colégio e sua posição na hierarquia atual influenciam suas práticas pedagógicas e organizativas, em busca da manutenção de sua posição no mercado educacional. A estratégia de recrutamento do alunado, pela seleção dos candidatos por meio de uma prova, tem uma relação candidato-vaga que vem se elevando ano após ano.

A divulgação, pelo INEP, das proficiências médias por escola, parece ter produzido não só a elevação cada vez maior da relação candidato-vaga como também uma ampliação da área geográfica dos candidatos, incluindo cidades e estados vizinhos. O processo de seleção de ingresso ao colégio garante um alunado com nível acadêmico bastante homogêneo, o que facilita a organização de turmas na escola e o trabalho pedagógico.

---

<sup>5</sup> Esse ranking é elaborado a partir dos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos alunos de cada unidade escolar.

Também na organização do currículo e na prática de ensino, as pesquisadoras identificam particularidades que se expressam tanto nas disciplinas oferecidas como no material didático utilizado e no alto nível de exigência acadêmica do alunado. Essas diferentes dimensões analisadas são acompanhadas pelo atendimento individualizado dos estudantes e pela mobilização dos professores para formar os “melhores”, tal como o expressa uma das professoras entrevistadas. Estes e outros comportamentos institucionais evidenciados ao longo da pesquisa levam as autoras a concluir que a orientação predominante das ações é a lógica de “rentista”, isto é

a posição favorável do CAP/Coluni nos *rankings* permite usufruir dos rendimentos dessa situação, especialmente porque favorece a atração de “bons” alunos e a manutenção das boas condições de trabalho dos professores e de toda a equipe pedagógica em razão da natureza do público do colégio, o que, num movimento circular, contribui para manter sua posição elevada nas hierarquias escolares. (NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2013).

A “interdependência competitiva” (VAN ZANTEN, 2005) entre as escolas, produzida pela divulgação e pela hierarquização de resultados de avaliações de rendimento dos alunos por escola, observada nas instituições brasileiras, também tem sido constatada em vários países europeus (BARROSO, 2006; MAROY, 2008; VAN ZANTEN, 2005; WHITTY, 1998).

Por outro lado, o aumento significativo do número de alunos que concluem o ensino fundamental e ingressam no ensino médio diminuiu a segmentação vertical entre esses dois níveis de ensino. Mas, ao mesmo tempo, produziram-se novos mecanismos de diferenciação socioeducativa, isto é, novas configurações da segmentação vertical, tais como a desvalorização dos diplomas de níveis cada vez mais altos no sistema educacional e as mudanças e a maior estratificação nas qualificações requeridas no mercado de trabalho.

Nos últimos anos, temos observado a implementação, no Brasil, de várias políticas educacionais que possivelmente também afetem o cenário de educação média do País: a diminuição da idade para o ingresso ao ensino médio na EJA, que quase coincide com a idade esperada na última série do ensino médio regular, e a possibilidade de o estudante aprovado no ENEM, ao terminar o segundo ano do ensino médio, ingressar diretamente

na universidade. São duas ações que oferecem, à demanda potencial para o ensino médio regular, alternativas mais rápidas de estudo.

### **As inovações em curso no Brasil.**

Nos últimos dez anos, o ensino médio brasileiro vem sofrendo influência de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido. Há o governo federal induzindo formas de abordagem pedagógica e organizacional. Há as Secretarias Estaduais de Educação, que arcam com o peso maior da oferta de matrículas, com a responsabilidade de responder às demandas e de concretizar ideias, estratégias e ações. E há também os atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs de uma maneira geral), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam nas propostas curriculares.

Nesse cadinho de iniciativas e influências têm se fundido alguns bons projetos e outros nem tanto. Cabe, no entanto, além de avaliar a contribuição de cada projeto, destacar o aspecto disperso desses empreendimentos e as dificuldades que isso acarreta. É o que tentaremos fazer, de forma parcial, pois se trata de um processo novo, ainda não consolidado.

Há uma tendência, não só no Brasil, não só na região, mas internacional, de procurar estratégias inovadoras como alternativas às práticas escolares tradicionais. Trata-se de repensar a escola pública, para promover a inclusão escolar e melhorar as condições de ensino para os novos contingentes de alunos. Na maioria dos casos, são projetos centrados no absentismo dos alunos, na diferença idade-série, na reformulação dos tempos escolares, na convivência institucional, na compensação das aprendizagens, na reformulação do material didático e na formação para o trabalho (JACINTO; TERIGI, 2007; TIRAMONTI, 2011).

Na pesquisa em fase de finalização, intitulada: “Ensino Médio: um campo de disputa a ser explorado”, foi possível observar que, nos últimos anos, o ensino médio brasileiro começou a ser problematizado socialmente. A renovação de sua racionalidade pedagógica e organizacional também passou a ser uma preocupação do governo federal brasileiro, dos governos estaduais e de setores empresariais.

O ensino médio no País está progressivamente apresentando um novo cenário, com uma variedade muito maior – de modalidades, de formas de organização e de ensino – do que tradicionalmente oferecia. Existem esforços, às vezes dispersos, para oferecer, às

práticas escolares tradicionais, alternativas que busquem melhorar as condições de ensino dos novos setores sociais: flexibilização da organização escolar e das trajetórias dos estudantes; articulação curricular entre formação geral e profissional; estratégias de aproximação entre professores e alunos; aumento do tempo escolar, com novas propostas pedagógicas, entre outros.

Esse novo cenário iniciou-se com duas políticas efetivadas pelo governo federal durante a gestão do presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010), com o intuito de incentivar os estados a reformular suas propostas curriculares para o ensino médio e ampliar sua jornada escolar. Criaram-se, então, a modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI –, que se tornaram basilares para as políticas estaduais. É importante situar essas duas iniciativas para compreender o que acontece hoje com o ensino médio.

Em 2004, ano seguinte ao que o Partido dos Trabalhadores assumiu a Presidência, o MEC apresentou a proposta de um Ensino Médio Integrado à educação profissional Técnica de Nível Médio<sup>6</sup>. Essa nova modalidade resgatou uma interpretação dos princípios da LDB<sup>7</sup> distinta da operada pela gestão do governo FHC e foi apresentada como uma alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, que parecia ter-se aprofundado nos anos anteriores. Essa proposta era bastante ambiciosa: retomou o princípio da politecnia e pretendia superar a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional e configurando o trabalho como princípio educativo (LODI; KRAWCZYK, 2008).

Alguns anos mais tarde, em 2009<sup>8</sup>, diante da regressão sofrida pela matrícula do ensino médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono –, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI –, que compõe, junto com outras ações de governo, com vistas à melhoria da oferta da educação básica, o Plano de Desenvolvimento da Educação. O PROEMI pretende a reestruturação dos currículos e a ampliação da jornada escolar nos sistemas de ensino estaduais. Foram previstos investimentos financeiros e técnicos do governo federal para os estados que

---

<sup>6</sup> Decreto nº 5154/04

<sup>7</sup> Na LDB define-se que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais.

<sup>8</sup> Portaria nº. 971 de 09/10/2009

aderissem ao Programa. Um ano após a implantação, 19 estados e 355 escolas já tinham aderido. Atualmente, aproximadamente 2 mil unidades escolares no País estão participando do Programa.

O MEC oferece, aos estados que aderem ao PROEMI e que têm baixo IDEB, um conjunto de atividades optativas, das quais a escola escolhe seis, e acompanhamento pedagógico através do Programa Mais Educação, promovendo a ampliação da jornada escolar.

Tanto o Ensino Médio Integral quanto o PROEMI são os arcabouços das inovações mais recorrentes nos diferentes estados. Ainda que com particularidades importantes e atingindo somente uma parte do conjunto das escolas de ensino médio, a maioria dos estados têm implantado, no marco do PROEMI, as Escolas Integrais, que contemplam, além da extensão da carga horária, a reformulação curricular. Na maioria dos casos, há também mecanismos de gratificação docente e/ou sistemas de avaliação externa nas diferentes etapas do ensino, sob a responsabilidade dos estados.

A inclusão da nova modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio convive, em muitos casos, com a modalidade concomitante, na qual a educação profissional fica, na maioria dos casos, sob a responsabilidade do sistema privado, com financiamento público.

A diferença entre ambas é que o Ensino Médio Integrado é um curso único, com a integração e a interdependência de todos os componentes curriculares – quer os mais voltados para a formação geral, quer os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional –, oferecidos simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. Não será possível concluir o Ensino Médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa. Um parceiro importante das secretarias de educação estaduais para a implantação deste Programa são os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O governo federal tem como política a expansão desses Centros, mas essa expansão tem sido tímida, quando comparada à demanda.

É possível identificar, atualmente, propostas curriculares e projetos pedagógicos ao mesmo tempo convergentes e diferenciados entre os estados e no interior de cada um deles, fazendo coexistir – em nome da flexibilização da oferta educacional – modalidades de ensino e novos formatos, inclusive no interior de cada modalidade. A maioria das políticas estaduais converge para a construção do ensino médio de jornada completa (paralelo ao matutino e noturno) e para a ampliação da oferta de educação profissional, propostas encorajadas pelo governo federal.

Mas, junto com essas iniciativas induzidas com os recursos do governo federal, e as iniciativas estaduais, têm atuado também os agentes privados – através de fundações, institutos e ONGs –, aliás, muitas vezes, incentivados pelo próprio MEC. Vale aqui lembrar a afirmação do ministro Aloizio Mercadante, ao tomar posse, recentemente, segundo a qual o governo não quer o dinheiro dos empresários, mas espera que eles atuem em prol da educação, junto com o governo.

Essas instituições elaboram propostas pedagógicas para o ensino médio e se dispõem a geri-las, o que é muito atraente para os governos estaduais, porque lhes permite oferecer aos jovens estudantes um leque maior de alternativas. Ao mesmo tempo, essas instituições colaboram com infraestrutura, recursos humanos e materiais.

Em alguns casos, são projetos isolados em uma ou duas escolas estaduais, como, por exemplo, os projetos pedagógicos implementados pelo Instituto Oi e pela Fundação Pão de Açúcar<sup>9</sup> no Estado do Rio de Janeiro. Essas escolas possuem infraestrutura e projeto pedagógico diferenciado e, devido à grande demanda, têm provas de ingresso para selecionar seus alunos.

Em outros casos, são projetos pedagógicos em tempo integral que, ano a ano, expandem sua abrangência e que, além de receber recursos do governo federal por estarem aderidos ao PROEMI, contam com o apoio financeiro e de gestão do Instituto Unibanco e da Fundação Itaú Social, entre outros. As diretrizes desses projetos são elaboradas por essas instituições e vêm sendo implementadas junto com o governo federal e/ou com as secretarias de educação em vários estados: Ceará, Pará, PiauÍ, Pernambuco, São Paulo.

São inovações que têm como pressuposto a dificuldade da escola para dar respostas às demandas, às necessidades e às condições de aprendizagem dos novos contingentes de jovens que estão acedendo a esse nível de ensino. São propostas que afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente. Processam formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, de organização e remuneração do trabalho docente, no interior do sistema público de ensino médio.

Enfim, o leque de oferta de ensino médio passa a ser, não somente diversificado, como também fragmentado. Numa mesma cidade, escolas públicas com boa infraestrutura, docentes com gratificação extra e coordenadores e diretores apoiados por consultorias externas, convivem lado a lado com escolas sem nenhuma dessas características.

---

<sup>9</sup> Na época da pesquisa, a Fundação Ayrton Sena estava conversando com a SEE para implantar um projeto de escola integrada com características específicas.

Naturalmente, a população prefere matricular seus filhos nas primeiras, que terão condições de selecionar os melhores alunos e, só por esse fator, já apresentariam os melhores rendimentos. Como pensar a democratização do ensino nessas condições?

Ao mesmo tempo, ao influir nos currículos e nas demais atividades escolares, os agentes privados colocam-se em condições de utilizar a escola como plataforma para atender a interesses privados dos pais diversos. Esses interesses tanto podem ser a formação de mão de obra para a empresa à qual está ligada, a melhoria de sua imagem perante a população ou a formação de futuros consumidores. Em todos os casos, tratar-se-á de criar um sistema de educação pública para educar as novas gerações para um projeto de nação, nem sempre explicitado.

Tudo isso se encontra ainda em processo de elaboração e/ou implantação, o que torna prematura qualquer análise, tanto das iniciativas do governo federal e do uso que delas fazem os estados, quanto das iniciativas do setor privado. No entanto, começa a ficar evidente a existência de uma nova lógica na racionalidade no âmbito político-educacional e de dinâmicas diferentes para a configuração do ensino médio, esboçando um universo novo de ensino médio no País.

### **Bibliografia citada:**

AGÊNCIA BRASIL: Quase 90% dos alunos que vão concluir ensino médio se inscreveram no Enem. **Jornal do Brasil**, 11 jun. 2013 <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2013/05/28/quase-90-dos-alunos-que-vaao-concluir-ensino-medio-se-inscreveram-no-enem/>. Acesso em: 12,jul,2013.

BARROSO, JOÃO. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 12/03/2011

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.142, jan./abr. 2011. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.

FERNANDES, FLORESTAN. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012a. p.116. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/SIS\\_2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf). Acesso em: 25 maio 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Educação e Deslocamento, resultados da amostra. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012b.

JACINTO, Claudia.; TERIGI, Flávia. **¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?** Buenos Aires: Editorial Santillana; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, 2007.

LODI, Lucia; KRAWCZYK, Nora 2008: O Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: desafios curriculares. Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis, 4 de setembro de 2008.

MAROY, Christian. ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Espanha, v.12, n.2, p. 1-11, jun.-jul. 2008.

NÉRI, Marcelo (Coord.). **Motivos da evasão escolar**. São Paulo: FGV, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; LACERDA, Wania Guimarães. *Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas*: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Belo Horizonte: Mimeografado, 2013.

TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). **Variaciones obre la forma escolar. Límites e posibilidades de la escuela media**. Buenos Aires: Flacso; HomoSapiens Ediciones, 2011.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

WHITTY, Geoff. Controle de currículo e quase mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.): **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. PUC/SP, São Paulo, 1998.

---

<sup>1</sup> Também para a educação infantil.