



A POLITICA DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa¹

Gilmar Pereira da Silva²

Riane Conceição Ferreira Freitas³

Ana Maria Raiol da Costa⁴

Resumo

Abordamos a política de educação do ensino médio no Brasil. Problematizamos como esta política está estruturada, apontando os desafios para esta etapa da educação básica. A metodologia incluiu estudo documental do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE), com análise pautada em referencial teórico que adotam o materialismo histórico dialético. Os resultados revelam que o PDE impulsionou determinados avanços, como a criação do IDEB, a garantia do Piso Salarial dos professores, a organização dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs); ressaltamos que apenas leis, decretos e planos de governo, não dão conta de consolidar uma educação de qualidade social. Concluimos que os desafios ainda são grandes e podem não tornar efetivas as proposições do PNE. Faz-se necessário, compreender que os fatos sociais não estão isolados e as relações sociais não são estáticas. É urgente e necessária, a ampliação de forças para que a escola de ensino médio caminhe em direção a formação humana dos estudantes.

Palavras-chave: Plano de desenvolvimento da escola. Ensino médio. Política de educação. Plano nacional de educação.

EDUCATION POLICY FOR SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL: REFLECTIONS ON EDUCATION DEVELOPMENT PLAN AND THE NEW NATIONAL EDUCATION

Abstract

We address the politics of education in high school in Brazil. We problematized how this policy has been structured, pointing out the challenges for this stage of basic education. The methodology included documentary study of the Development Plan of education (PDE) and of the National Plan for Education (PNE), with review based on theoretical framework that adopt the historical materialism dialectical. The results that the PDE improved certain advances, such as the creation of IDEB, the guarantee of pay of teachers, the organization Federal Institutes of Technology Education (IFETs), we emphasize that only the laws, decrees, and plans of government, not add account to consolidate an education of social quality. We conclude that the challenges are still large and may not become effective in the



proposition of the PNE Makes-it is necessary, to understand that the social relations are not static. It is urgent and necessary, the expansion of forces to the middle school to walk toward the training of students.

Keywords: School development plan. Secondary education. Youth. National education plan.

INTRODUÇÃO

Neste artigo objetivamos, a partir de uma reflexão teórica, analisar a política de educação proposta para o ensino médio contida em dois documentos orientadores das ações governamentais e das políticas de educação no Brasil, que são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com intuito de aprofundarmos nossas reflexões sobre esta etapa da educação brasileira destinada à população jovem.

O ensino médio, caracterizado como etapa final da Educação Básica brasileira, é organizado com vista a atender uma população escolarizável na faixa etária entre 15 e 17 anos. Portanto, está designado ao atendimento de uma população que está em período da juventude. Consideramos oportuno destacarmos que nossas discussões sobre a temática juventude nos orientam na compreensão de que o conhecimento sobre juventude “[...] tem sido objecto de um processo de construção social, onde se jogam influências de natureza económica, política e social e onde, muitas vezes, se confrontam saberes comuns e saberes científicos”. (ALVES, 2008, p. 03).

Ao discutir sobre o conceito de juventude, Pais (1990, p. 140) deixa evidente que a sociologia da juventude tem orientado as discussões a partir de duas tendências. Uma, que centraliza o conceito no campo geracional, constituída por indivíduos pertencentes à mesma fase da vida “[...] prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase”; e outra tendência que toma a juventude enquanto conjunto social pertencente a diferentes classes e diferentes situações econômicas. É a partir desta tendência que orientamos nossa concepção de juventude, pois partimos da premissa de que tantos as expectativas quanto os significados que são atribuídos a esta etapa da vida são todos resultados dos processos históricos e das diversidades culturais que envolvem aqueles que dela fazem parte e que não podem, de forma alguma, ser tratados como grupos homogêneos, uma vez que esta parcela de sujeitos sociais é oriunda de classes sociais diferentes com interesses sociais e ocupações nas relações de produção também diferentes.

Conceber a juventude enquanto constituída por sujeitos de diferentes classes sociais possibilita a compreensão de que a divisão da sociedade em classes é fruto de seu processo histórico de organização, pois mesmo em épocas mais antigas da história da humanidade, “[...] encontramos, em praticamente toda parte, uma complexa divisão da sociedade em classes diferentes, uma gradação múltipla das condições sociais”. (ENGELS; MARX, 2003, p. 26).



Pensar sobre o ensino médio, em nosso país e na escola, que é direcionada ao público dessa faixa etária, pressupõe refletir sobre que tipo de escolas e políticas estão sendo oferecidas a esses sujeitos, no contexto de uma sociedade de classes, além das contradições que aí tem se efetivado. Esse exercício de reflexão remete às constantes notícias que chegam diariamente sobre as avaliações internas brasileiras, no campo educacional, dentre elas aquelas produzidas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Por meio dessas avaliações tem sido noticiado e constatado que a educação brasileira ainda se encontra distante de alcançar os níveis de qualidade que assegurem os processos de aprendizagem necessários para o desenvolvimento integral do educando.

Ao consultarmos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referente à avaliação da educação realizada em 2015, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observamos que o ensino médio, de modo geral, não alcançou a meta prevista para a educação, que era de 4,3, mantendo-se sem evolução, com o índice de 2011, que foi 3.7. Não que consideremos que os dados mensuráveis devam ser utilizados como únicos indicadores da qualidade do ensino no Brasil, pois a utilização deles só reforça a lógica empresarial⁵ nos processos educativos, no entanto, são esses dados que o governo utiliza para definir (ou pelo menos é o que anuncia) as prioridades em matérias de educação.

O fato é que a discussão da qualidade do ensino médio tem ganhado proporções maiores nos últimos anos e, como nos indica Nosella (2011, p. 1052), “[...] há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio o é mais ainda”. Isso pressupõe a reflexão de que o ensino médio não tem alcançado seu objetivo de formação da juventude brasileira e aí talvez esteja o “nú da questão” e a necessidade urgente de que possamos refletir sobre esta temática. Nesse sentido, este texto pretende ser um ponto de reflexão sobre a política de educação proposta para o ensino. Composto de dois subtítulos, ele apresenta no primeiro as ações planejadas para o ensino médio no PDE, por meio do qual podemos pontuar as principais ações do governo para essa etapa da educação brasileira, visualizando sua a proposta de política educacional. Já o segundo apresenta a nova proposta de Plano Nacional de Educação (2014-2024), para a educação de ensino médio, pontuando quais as principais linhas filosóficas e de ação para a consolidação de uma política educacional que consiga atender às necessidades educacionais da juventude brasileira, de forma a não só garantir o acesso à escola, mas também a permanência e um padrão de qualidade que lhe assegure que o espaço escolar possa se revelar enquanto processo identitário do homem, pois, ele produz, nas suas relações, sua existência; educando-se, educa as novas gerações, evidenciando o que Saviani (2007, p. 155) destaca como fundamentos ontológicos da educação porque “[...] o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”.

O PDE (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO) E A PROPOSIÇÃO AO ENSINO MÉDIO



A reflexão sobre o PDE e suas proposições para a educação de ensino médio no Brasil pressupõe a compreensão de que, sua formulação está centralizada num redirecionamento do papel do Estado brasileiro, atrelado diretamente à lógica neoliberal. Com a crise do capitalismo, a partir do final do século XX, outras formas de organização da política e da economia emergiram nas propostas governamentais, a fim de que uma lógica de mercado fosse edificada, sustentada mais na flexibilização das forças produtivas, sem, no entanto, deixar de lado a acumulação do capital e a dominação dos grandes centros econômicos.

No Brasil, essa reorganização afetou principalmente os setores sociais e foi intensamente defendida e efetivada no governo de Fernando Henrique Cardoso FHC (1995-2002). Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), esse governo:

[...] conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

FHC legislou no período de 1995-2002, organizou um conjunto de reformas na administração pública como o objetivo de alinhar suas proposições políticas. Também a educação brasileira foi afetada diretamente pelo processo de reformas do Estado e passou a ser orientada pelas determinações dos organismos internacionais, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), entre outros que possibilitaram que se efetivasse a “subordinação consentida aos organismos internacionais”, principalmente atreladas ao Banco Mundial, por meio de empréstimos ao Ministério da Educação (MEC). Tais empréstimos estavam pautados nos discursos de melhorias da qualidade do ensino e funcionamento das escolas, visto que, com as dificuldades dos sistemas educacionais, tornaram-se evidentes os altos índices de repetência e evasão, sem contar com o baixo nível de escolaridade da população.

Destacamos que as reformulações da política educacional alinhadas ao modelo neoliberal contaram com a resistência de muitos profissionais e instituições educacionais que primavam pela formação do cidadão emancipado, livre das amarras do mercado. A luta travada entre a inserção da lógica mercadológica/empresarial na política educacional, por meio do Governo FHC, e a defesa de uma educação que verdadeiramente assegurasse a formação integral dos cidadãos, configurava-se também, em embates constantes em torno de uma educação para a cidadania, na qual o educando deveria ser formado para exercer conscientemente seu papel social e político.

Dentre esses contextos de lutas, pontuamos a defesa pela implantação de uma proposta da sociedade civil para a LDB 9.394 de dezembro de 1996 e a proposição de uma proposta de Plano Nacional para a educação brasileira, tendo sido aprovado em 2001. Ressaltando que na esteira da luta contra-hegemônica, poucas conquistas foram vivenciadas pelas organizações e instituições sociais ligadas a uma concepção mais democrática, humana e social dos setores sociais, passando a serem implantadas muitas proposições aliadas a lógica de reorganização econômica do país, sem que isso, no entanto, afetasse o desejo e a luta permanente em defesa de uma educação realmente de qualidade.



Decorrida a “era Cardoso” tivemos a “era Lula”, Luiz Inácio Lula da Silva governou o país em um período de oito anos, compreendido entre os anos de 2003 a 2010. Esse governo trouxe consigo a proposta de que “outras” posições seriam tomadas em relação à questão econômica, política e social, o que afetava diretamente a educação, no entanto, mudanças estruturais não foram vivenciadas e com o discurso de melhoria na qualidade da educação. O governo Lula organizou um conjunto de reformulações e orientações gerais para a política educacional que na realidade, também, seguiam as orientações neoliberais para a educação, dentre eles a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE foi lançado simultaneamente com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o “Compromisso Todos pela Educação”, em que são estabelecidas ações a serem realizadas de forma “global e específica” nos níveis de ensino, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. (SANTOS, 2012).

Demerval Saviani (2009) em “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, faz análises pontuais sobre o PDE. Para esse estudioso, o referido Plano pode ser considerado como um grande guarda-chuva, abrigando programas “[...] em desenvolvimento pelo MEC [...] trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e financiamento”. (SAVIANI, 2009, p. 24).

Conforme Santos (2012), o PDE se configura como um plano que compõe as propostas que já vinham sendo implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), além de outras que passaram a ser inseridas, tendo sempre o discurso da melhoria da qualidade do ensino como eixo principal de ação.

A implementação do PDE contou, nesse contexto, com um elemento articulador importantíssimo nas relações com os municípios que foi o Plano de Ações Articuladas - PAR que se constitui como:

[...] um conjunto articulado de ações que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação que estabeleceu com estados e municípios ações de assistência técnica e financeira voltadas também para a educação em áreas indígenas, em áreas remanescentes de quilombo e no campo. (BRASIL, 2011, p. 41).

Por meio do PAR, os municípios seriam assistidos com apoio técnico ou financeiro e, assim, poderiam cumprir suas metas; o discurso envolvido, por meio de seus idealizadores, centralizava a proposição de que ele (o PAR) seria capaz de assegurar mais acessibilidade a programas e ações do governo federal que, muitas vezes, ficavam distanciados das ações dos municípios. Nele estão concentrados todos os programas e ações a serem desenvolvidas no campo educacional, no entanto, sua execução dependia da aceitação “voluntária” do município, por meio da adesão do Termo “Compromisso Todos pela Educação”. Embora seja ressaltado que a adesão era voluntária, o município que não aderisse ao Compromisso acabaria por ficar “fora” do estabelecimento desse formato de regime de cooperação, o que acabou por mobilizar todos os municípios para que assinassem o compromisso e elaborassem, posteriormente, seu PAR.



Nesse ínterim, subsidiado pelo Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e pelo PAR, o PDE foi apresentado como tendo:

[...] centralidade a ideia de aprimoramento da qualidade do ensino, com ênfase no investimento na educação básica, profissional e superior. Para atingir este propósito, desenvolve ações no sentido de envolver a comunidade escolar e a sociedade em geral. A tese é a permanência e sucesso. A intenção é diminuir as desigualdades educacionais, organizando os três níveis de educação e elevando os investimentos. (CORREA, 2013, p. 81).

A apresentação do PAR, para a sociedade brasileira, alicerçada no discurso da qualidade do ensino e na defesa de que pretendia “[...] ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2007, p. 07), não ocorreu de forma aceitável possibilitando a realização de manifestações contrárias advindas principalmente dos setores educacionais que têm uma história de luta em defesa da escola pública, gratuita e com qualidade. Tais manifestações centralizavam-se a partir da proposição de que o PDE, enquanto instrumento de gestão da educação, não se alinhava com os reais anseios da população e nem era fruto de suas discussões com a sociedade, pois ele:

[...] não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação. (VOSS, 2011, p. 48).

Importa refletir que o PDE, ao ser lançado sem a ampla discussão da sociedade, acaba por reforçar uma estrutura de planejamento governamental baseada na centralização das decisões e é a partir dessas afirmações que, a seguir, discutiremos mais especificamente a proposta para a educação de ensino médio contida no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Para a compreensão dos desafios persistentes em relação ao ensino médio, a partir do PDE, é necessário o entendimento de que “[...] HN seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2007, p. 15), com o objetivo de “[...] apresentar, conceitualmente, a concepção de educação que embasa a execução do PDE, traduzida em propostas concretas”.

Ao analisarmos o documento do PDE, a partir da organização de seus eixos, consideramos que é na ação 2.3 “Educação Profissional e Educação científica: o IFET” que aparece mais explicitamente a proposição de ações para o ensino médio, por meio da reorganização da rede federal de escolas técnicas, integrando-as aos, então, Institutos Federais de Educação, e tendo como um dos objetivos principais a articulação do ensino profissional com o ensino médio regular.

O documento reconhece que o ensino médio passa por uma crise aguda e aposta a sua vinculação do ensino médio com os IFET.



Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para guardar”; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. (Ibid, p. 33).

Nesse eixo aparece diretamente a ação pontuada para o ensino médio, na qual se destaca:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio. (BRASIL, 2007, p. 32).

É a partir dessa articulação que o PDE propõe, dentre outros objetivos, que haja, por meio do IFET, maior oferta do ensino das ciências nas escolas públicas, além da possibilidade de que os Institutos possam tornar-se centros de referência para o incentivo da promoção da ciência, o que considera que poderá estabelecer uma nova forma de “arranjo educacional” para auxiliar também na superação da possível “crise” vivida hoje pelo ensino médio.

A discussão sobre a crise vivida pelo ensino médio está relacionada à discussão de sua identidade e/ou falta de identidade, reforçada pela dualidade educacional, materializada no ensino propedêutico ou formação profissional. Esse é o dilema, instituído à educação de nível médio no Brasil, que Frigotto, (2005, p. 31) destaca como reveladores da “[...] contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o mercado de trabalho”.

O fato é que o ensino médio, como espaço de formação do sujeito na sociedade, atende às necessidades impostas pelos interesses do capital e tem, ao longo dos anos, mantido a dualidade educacional, ou seja, ofertando um ensino propedêutico para a classe burguesa e educação profissional técnica para os filhos da classe trabalhadora. Desse modo, o ensino médio está adequado a um modelo de sociedade capitalista, que acaba segregando a juventude brasileira, ao possibilitar-lhes uma formação para um processo de adaptabilidade às exigências do mercado, o que não pressupõem a inclusão, pois, por não existir espaço para todos, levando a excluir ao invés de incluir.

Por meio do PDE, no que se relaciona à educação de nível médio, o Plano evidencia uma centralidade de oferta de ensino para a formação técnica, expressa na criação de “[...] uma rede de 354 unidades[...]”, que acabam por encaminhar o “[...] adolescente para profissionalização precoce”. (NOSELA, 2016, p. 105).

Centrado na proposição de uma educação técnica e profissional, o documento não evidencia o ensino regular que, após a reorganização da educação brasileira com base na



reconfiguração política e econômica do Estado à luz do capital, incluiu o ensino médio como etapa final da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96.

O PDE ofereceu como proposta de formação para a juventude a centralidade da educação profissional tecnológica, assentada numa formação aligeirada para “o acesso” ao mercado de trabalho e garantida por meio de sua proposição de ampliação de suas unidades, de 140 para 354 até o fim de 2010⁶.

Por meio, dessa ampliação da oferta da educação tecnológica, restringe-se o acesso ao ensino regular que, por instituição da lei, trouxe como principais finalidades “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996) e que apresenta como forma de composição para a educação básica a ofertada para os níveis infantis, fundamental e médio. Embora tenha trazido por “instituição da lei” tais finalidades, elas não têm alcançado resultados positivos, visto que na faixa etária de 15 a 17 há mais de 1,7 jovens fora da escola. (BRASIL, 2015). O Estado precisa centralizar, por meio de suas políticas, um ensino médio que não seja unicamente o profissionalizante, a fim de que possa garantir oportunidades de ingresso e de permanência desses jovens em uma escola que lhes possibilite o desenvolvimento cultural e científico necessários para torná-los cidadãos ativos e participantes no campo social.

Outro ponto de reflexão sobre a proposta do PDE dá destaque à questão da politecnia. Observamos que, a partir dessa lógica de reorganização educacional, por meio dos IFTs, o documento destaca a possível manutenção do debate sobre a politecnia no ensino médio ao enfatizar que:

A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (BRASIL, 2007, p. 33).

O documento dá destaque ao termo politecnia, na superação da dicotomia ensino propedêutico e ensino profissionalizante, mas, em se tratando de enfatizar essa concepção, faz-se necessário retomar as proposições de Marx (1982) que ao orientar os trabalhadores por meio de “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório” destaca como deveria se dar a participação das crianças e jovens no trabalho, sempre aliada à educação. Por isso enfatiza que:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982, não paginado).



Ao definir a concepção de educação, Marx (1982) utiliza o termo “Instrução tecnológica”, mas, logo em seguida, quando apresenta que, a partir dessa concepção de educação, a classe trabalhadora poderá elevar-se sobre a classe média e superior ao destacar “A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e *instrução politécnica*, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (1866, grifo nosso) ele reforça a compreensão que os dois termos (instrução tecnológica ou instrução politécnica) se referem à mesma concepção, o que possibilitou a utilização dos dois termos na literatura.

Na busca de uma concepção básica de politecnicidade, Saviani (1989, p. 07) destaca que ela “[...] deriva basicamente da problemática do trabalho[...] [da] noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral”, reafirmando as proposições de Marx (1866) de que a instrução tecnológica ou politécnica deve configurar-se como um dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos.

Observa-se a centralidade da educação como instrumento capaz de libertar o homem do jugo do capital expropriador que o capitalismo criou, onde o trabalho passa a ser visto como instrumento de dominação e não humanização entre os homens. No entanto, é por meio do trabalho que o humano constrói sua existência humana, modificando “[...] a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo”. (SAVIANI, 2003, p. 133).

O debate sobre a politecnicidade está atrelado à discussão da finalidade do ensino médio, ora destinado para a preparação profissional ora para a formação propedêutica. Essa dualidade se manifestava por meio da necessidade de “[...] uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional”. (RAMOS, 2003, p. 1). A autora destaca, também, que, em se tratando da formação do ensino médio, por muito tempo esteve presente uma predominância do ensino médio com finalidades direcionadas para o mercado de trabalho e que, a partir da crise do projeto nacional-desenvolvimentista, a sociedade brasileira passou a ser instigada a aceitar outro modelo educacional que atendesse as necessidades da nova realidade econômica e social. Assim, a partir da promulgação da LDB 9.394/96, o ensino médio passa a incluir a formação para “a vida”, garantido a possível “adaptabilidade” dos sujeitos à sociedade, baseado numa concepção de indivíduo que precisa se relacionar e buscar alternativas para viver em sociedade, possibilitando pontos de reflexão de que a educação deveria centrar na formação da pessoa humana.

A formação humana, por sua vez, pressupõe uma formação integral que articule a formação para as ciências, para a cultura, para a tecnologia, desse modo a centralidade precisa ser uma formação politécnica, em que o trabalho seja focado como princípio educativo, não como adaptabilidade às demandas para o mercado de trabalho.

Essa discussão da formação humana ultrapassa a simples inserção do termo na LDB (9.394/96) e, segundo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 74), “[...] a concepção de ensino



médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte da formação humana” e é esta discussão que o PDE anuncia como sendo capaz de ser possibilitada no ensino médio, por meio dos IFETs, quando destaca que, através da politécnica, poder-se-á superada a oposição existente entre um ensino propedêutico ou um profissionalizante, como citado anteriormente.

Para tanto, faz-se necessário que haja a reorganização administrativa e legal dos IFETs, além da organização de seus pressupostos filosóficos de forma que realmente abarquem os conhecimentos, científicos, tecnológicos e culturais capazes de incluir o trabalho como princípio educativo, pois:

[...] o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2003, p. 09).

Outro ponto que o PDE faz referência na educação de ensino médio, ligado ao ensino técnico e tecnológico, é o que se relaciona a legalização do estágio nos cursos de ensino médio e superior, por meio da nova “lei do estágio”⁷, de n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. O estágio passa a ser considerado como ato educativo, ultrapassando a ideia de formação, muitas vezes aligeirada e com características produtivas adaptadas às necessidades do mercado de trabalho, totalmente vinculado à égide do capital. O fato é que a nova lei do estágio, proposto pelo PDE, visava a “[...] uma preparação metódica para o trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 1237), contrariando a filosofia do trabalho como princípio educativo apoiado numa concepção de politécnica.

Assim sendo, o PDE, ao ser apresentado como documento de gestão para a educação brasileira em 2007, trouxe consigo a afirmação de que se configuraria como principal indutor da qualidade na educação. Após dez anos de sua implementação, ele não alcançou os objetivos propostos de melhoria da qualidade do ensino, pois não possibilitou as transformações necessárias no campo estrutural da educação brasileira, visto que continuamos com altos índices de retenção e abandono escolar.

Embora um conjunto de ações tivesse sido executado ao longo desses dez anos como a implantação do IDEB, a garantia do Piso Nacional Salarial dos Professores, a implantação dos IFETs, entre outros, podemos destacar que o PDE já nasceu apenas como um plano de execução para a política de um determinado governo, não se efetivando como uma política de educação. Tanto é que, no ano de 2015⁸, a Secretaria de Assuntos Estratégicos do MEC lançou o documento “Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”. Esse documento se configurou como proposta para a educação básica brasileira e considerou que a transformação do ensino público deveria ter como ponto de partida quatro campos destacando “[...] a organização da cooperação federativa na educação; a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender; a qualificação de diretores e de professores e o aproveitamento de novas tecnologias”. (BRASIL, 2015, p. 6).



Na esteira das discontinuidades das políticas em educação no Brasil, após a substituição do governo Dilma por de Michel Temer, via impeachment, outro ideário de educação passa a ser estabelecido, e que traz a discussão de uma necessária reformulação para a educação de ensino médio, organizado por meio de uma medida provisória. A partir da Medida Provisória que tratava sobre a reforma do ensino médio no Brasil (transformada em Lei nº 13.415/2017), se sustentou um discurso sobre os sentidos e interesses da escola do ensino médio, divulgando amplamente que a escola não era interessante ao jovem estudante necessitando reformá-la.

Sobre a nova reformulação do ensino médio cabe destacar que, foi aprovada na contramão do que já havia sido conquistado em relação à educação dessa mesma etapa de ensino e segue, a partir das proposições de organismos internacionais como Banco Mundial, com intuito de cada vez mais assegurar a inserção precoce dos estudantes ao mercado de trabalho, o que pode ser comprovado, por meio dos seus grandes eixos norteadores: a ampliação do tempo da escola e a flexibilização curricular. A implantação de uma reforma por meio de medida provisória, só reafirma que o discurso de qualidade para a educação é tomada a partir de propostas de governo e não políticas de estado.

Portanto, mais uma vez, ao que nos parece, novas proporções são feitas para a educação brasileira para se efetivarem enquanto propostas de governo, pontuando políticas descontinuadas e sem a participação da sociedade brasileira em sua formulação.

O PNE (2014- 2024) E O ENSINO MÉDIO

Em dezembro de 2014, depois de intensos movimentos de discussão, finalmente é sancionada a lei nº 13.005/2014, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação, como apregoa a Emenda Constitucional nº 59/2009, para uma vigência de dez anos. O PNE é apresentado com a intencionalidade de sanar as dificuldades vivenciadas na última década em educação, quando esteve em vigência o PNE 2001-2010, dentre elas a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, entre outras. (BRASIL, 2014).

Todas essas dificuldades apresentadas, juntamente com outras, tornaram-se diretrizes do novo PNE e aparecem, agora, como novo desafio em matéria de educação, com a proposição de que muito ainda precisa ser feito para que todos possam ter acesso à educação de qualidade.

Nosso objetivo, ao analisar o PNE (2014-2024), cumpre a função de identificar as proposições que estão estabelecidas para o ensino médio e tecer reflexões que ajudem na compreensão desta etapa da educação brasileira, que, mergulhada em suas diferenças, atende a uma população que convive com as incertezas da própria formação.



A primeira meta que identificamos que faz referência ao ensino médio é a *Meta 3*, que estabelece a universalização do ensino até o ano de 2016, sendo que a observação quanto ao atendimento escolar é para a “[...] a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. (BRASIL, 2014, p. 10).

Com a meta 3, tem-se a possibilidade de que a educação básica possa ser oferecida atendendo à necessidade de universalizar o ensino médio, o que implica assegurar que toda esta população na faixa etária de 15 a 17 anos possa frequentar a escola sem defasagem de idade/série. No entanto, ampliar as possibilidades de acesso à escola não é suficiente para garantir a permanência com qualidade, e este é o principal desafio.

Universalizar o ensino médio se apresenta como um desafio muito grande (ainda) a ser superado, pois ele envolve uma série de fatores, como: superar a defasagem idade/série; superar o número de jovens que ainda estão retidos no ensino fundamental; trazer para a escola uma parcela considerável de jovens que ainda não a frequentam, quer seja por não desejar ingressar no ensino médio, quer seja pelo não oferecimento desta etapa escolar pelo poder público; além de, principalmente, aumentar os recursos públicos para serem investidos no ensino médio. No entanto, não basta o jovem frequentar a escola, faz-se, sim, necessário que essa escola possa oferecer aprendizagens significativas a seus jovens sujeitos, isso implicaria oferecer uma escola de qualidade, uma escola básica e não apenas uma etapa escolar.

Assegurar a escola básica, e com qualidade, onde as aprendizagens para a juventude sejam significativas, apresenta-se como principal desafio e amplia a ideia de simplesmente ofertar a vaga, além de evidenciar a necessidade de que sejam repensados os espaços escolares como lugares onde a cultura, a ciência, a tecnologia e o trabalho sejam os principais componentes pedagógicos. Nesse sentido, as escolas precisam redesenhar seus projetos pedagógicos, de forma a deixar claro quem são os sujeitos estudantes do ensino médio, suas aspirações, para que, assim, possam atrair os jovens para os processos de aprendizagens em consonância com aquilo que ele aprende para além da escola e ajudando a ultrapassar a organização do conhecimento “em caixinhas isoladas”.

Assim, os desafios postos para universalizar o ensino médio estão para além de simplesmente ofertar a vaga e manter o aluno na escola na idade certa, consiste em tornar a escola um espaço atrativo, onde as aprendizagens e os saberes se construam mutuamente.

A segunda meta que faz referência ao ensino médio é a *Meta 7*. Nela o desafio é:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 10).

Por meio das metas, são estabelecidos parâmetros para a qualidade da educação, o que permite inferir que esta qualidade pode ser apenas quantificável. Cabe destacar que essas metas “[...] funcionam como uma estratégia de controle, imputação de responsabilidade e



assunção de sanções para os casos de não cumprimento da meta” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 41), mas Saviani (2007, p. 1246) alerta que, no que se relaciona ao aspecto técnico, é necessário:

[...] reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola.

No entanto, o que ainda necessita de constantes reflexões é a utilização do IDEB como instrumento capaz de regular uma concepção de qualidade, principalmente no ensino médio, pois podemos observar, pelos últimos resultados e de acordo com a tabela 1, que essa etapa do Ensino se mantém distante das metas estabelecidas.

Tabela 1 – Indicadores Educacionais

Ano	Ideb Observado	Meta
2005	3,4	-
2007	3,5	3,4
2009	3,6	3,5
2011	3,7	3,7
2013	3,7	3,9
2015	3,7	4,3

Fonte: INEP, 2015

Ao utilizarmos o IDEB como principal indicador de qualidade da educação brasileira, os dados revelam que esta qualidade prevista para o ensino médio se mantém distante das escolas, principalmente porque este conceito de qualidade é determinado a partir da combinação de dois elementos que são o fluxo escolar e o desempenho dos alunos na Prova Brasil, que se caracteriza a partir da aplicação de exames padronizados e aplicados em larga escala, sem a inclusão de fatores preponderantes em uma educação de qualidade, como infraestrutura adequada, profissionais com formação e remuneração dignas, acesso às novas formas de produção e utilização de elementos tecnológicos, entre outros.

Ainda em se tratando de ensino médio, é importante destacar de que um dos principais instrumentos de avaliação são as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia o desempenho por escola. Mas buscar a qualidade da educação implica muito mais que apenas visualizar resultados para poder tecer políticas. Para que a educação brasileira possa melhorar, faz-se necessário viabilizar reformas estruturais no formato da educação que temos, estabelecendo um regime de colaboração entre as esferas educacionais que possa não só dividir responsabilidades, mas assumi-las, além de contar com a ampliação e estabelecimento de metas para o financiamento de todos os níveis da educação, o que o PNE também apresenta como meta ao prever a ampliação e aplicação dos recursos do Produto Interno Bruto (PIB) em 10% até o final de vigência do plano, sendo destinados à educação.



A *Meta 10* visa: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014. p. 10) e se apresenta como um dos grandes e principais desafios propostos em matéria de ampliação de oferta de matrículas destinada a uma população jovem que ainda se encontra desprovida dos processos educativos, que é o público que pode ter acesso aos processos educativos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale ressaltar que, segundos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2015), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, foi estimada em 8,7%, correspondendo assim a 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas, portanto, o número de pessoas que ainda se encontra sem acesso à educação ainda é alarmante.

Ponderamos que o cumprimento da meta 10 está para além de simplesmente oferecer a vaga, implica ampliar, dentro das vagas da EJA, a educação profissional. Essa relação entre Educação Profissional e EJA vem se estabelecendo de forma acentuada desde o Decreto nº. 5.154/2004, que estabelece as orientações gerais para a Educação Profissional e onde está firmada a necessidade de que os cursos aí oferecidos possam estar articulados, de forma preferencial, com a EJA, como pode ser observado no art.3º §2º que diz:

Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, p. 01).

O decreto é fruto de intensivos debates no campo da educação profissional e educação média em nosso país, e se estruturou a partir da “superação” do Decreto nº 2.208/97 e da tentativa de se romper com a divisão entre formação geral e específica.

Ampliar a oferta de educação profissional para a EJA, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, é o que está proposto para a meta 10, no entanto ainda é necessário ampliar o debate em torno desta oferta, de forma que possa ser assegurado que a formação seja realmente para a vida humana e não para os propósitos do mercado capitalista vigente, que cada vez mais segrega e explora o trabalhador.

É necessário também que os processos educativos se configurem como capazes de uma formação humana orientada por princípios e conceitos próprios capazes de compreender que:

[...] os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1098).

Isso implica tornar a escola espaço de formação do trabalhador, levando em consideração que ele possui um conjunto de conhecimentos capazes de proporcionar novos direcionamentos de seus processos de aprendizagens a partir da educação formal, sem



necessitar que sua formação esteja direcionada prioritariamente para as determinações da sociedade capitalista.

Consideramos destacar a *Meta 11* como a última (das 20 metas do PNE 2014-2024), que faz referência direta ao ensino médio e está relacionada à ampliação das matrículas na educação profissional de nível médio, onde se destaca: “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. (BRASIL, 2014, p. 10). A ampliação da matrícula aqui se relaciona diretamente ao ensino médio, pois aumentar este número de matrícula é vislumbrar o ensino médio na direção do ensino profissional, configurando, em certas situações, uma formação aligeirada e de ingresso no mercado de trabalho e em muitos espaços; isso evidencia claramente o aumento da exploração desta mão de obra e, por conseguinte, da produção da mais valia.

Na prática, a oferta da educação profissional em nosso país está atrelada a uma discussão que envolve a divisão social do trabalho e a proposição de ofertas de ensino diferenciadas a grupos sociais também diferenciados. A proposição do aumento das matrículas do ensino médio, na modalidade profissional, retoma também a discussão de que esta educação possui em seus regulamentos que sua oferta se dê a partir das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, conceitos embasados numa concepção de escola unitária e politécnica.

Torna-se imperioso que, hoje, o ensino médio tenha suas concepções embasadas nos conceitos de uma escola unitária, pois é inegável que os princípios defendidos pela proposta de escola unitária pensada por Gramsci traria a contribuição necessária para a formação desses sujeitos que dela participam, pois:

A escola unitária ou de formação humanística [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Há que se destacar que numa sociedade capitalista como a que vivemos, não se pode esperar que a ideia de escola unitária seja efetivada, mas podemos nos orientar por suas diretrizes na busca por uma formação ampla, integral que assegure aos jovens o acesso ao saber, à uma formação crítica capaz de assegurar a apropriação do trabalho como identidade do homem e não como princípio orientador da sociedade capitalista.

Partimos do pressuposto de que essa fase é um momento fundamental para a vida do cidadão no que se relaciona à formação de sua autonomia e identidade, sendo aí o espaço propício para a formação de dirigentes sociais mais autônomos, mais livres e capazes de produzir novas formas de relações sociais, que conduzam à eliminação do espaço social como espaço de divisão e exploração de determinados grupos.

Portanto, o ensino médio precisa ser planejado de forma a atender as reais necessidades do público jovem sem que a educação profissional, embasada na concepção de sociedade capitalista, se configure como a “principal” formação desses sujeitos, pois, nessa



fase da vida, bem mais do que está preocupado com a formação para o mercado de trabalho, o jovem estudante deveria ter a possibilidade de vivenciar experiências que o constituíssem enquanto cidadão autônomo e futuro dirigente social. Tal perspectiva nos leva a considerar que a escola precisa ser um espaço de saber “desinteressado” e como nos afirma Nosella (2011, p. 1053), um espaço onde “[...] o trabalho produtivo, em sua concepção ampla, ‘mercadologicamente desinteressado’ é o princípio geral de todo sistema escolar”.

Assim, triplicar a matrícula de ensino profissional para a educação de ensino médio só reforça a lógica de uma formação aligeirada e um engajamento precoce da juventude no mercado de trabalho. É urgente e necessária a redefinição dos conceitos e finalidades da educação profissional e a ampliação de forças contra- hegemônicas a este modelo de formação vigente, para que a escola de ensino médio caminhe em direção ao espaço de formação humana, onde os saberes e as aprendizagens se configurem como principal elemento constituinte dos sujeitos que a compõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo pontuamos os compromissos assumidos pelos governos, desde a gestão de FHC, perpassando pelos governos Lula e Dilma relacionados à educação de nível médio, tanto em sua proposta de trabalho, materializada por meio do PDE, quanto pelo PNE. Partindo dessas referências principais, destacamos que, embora a proposta do PDE tenha sido considerada por seus idealizadores como um grande avanço, pois consiste numa forma de planejamento mais efetivo em torno da educação brasileira, cabe ressaltar que não é só por meio de leis, decretos e planos de governo que iremos consolidar uma educação verdadeiramente de qualidade, mas também propiciando maiores espaços de discussão, além de garantir melhorias na estrutura administrativa, na formação e execução do trabalho do professor.

O PDE, enquanto plano de governo, impulsionou determinados avanços, como a criação do IDEB, a garantia do Piso Salarial dos professores, a organização dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, que afetaram diretamente toda a educação básica. Por ser um plano de governo, não definiu políticas de estado que pudessem reestruturar verdadeiramente a educação, atingindo diretamente as questões que têm impossibilitado a melhoria da educação, entre elas a questão do financiamento, na verdade nem podia fazer isso, pois se tratava apenas de um plano de governo, o que limita suas ações.

No que se relaciona à questão da educação de ensino médio, embora o PDE não aponte ações diretas, ele contempla esta etapa da educação por meio da organização dos IFETs, que também atendem ao ensino médio. No entanto, esta organização centraliza uma proposta de educação profissional que se dá por meio de uma concepção de educação atrelada aos princípios mantenedores da ordem social do capital.

Como a escola brasileira visa atender às necessidades da sociedade capitalista, acaba por segregar oportunidades e espaços de formação para o jovem, uma vez que este convive



com uma escola ainda dual e de oportunidades diferentes, não cumprindo, assim, sua missão de garantir uma educação integral para os sujeitos

Em contraposição, o novo Plano Nacional de educação desponta como o mecanismo legal que poderá criar as condições estruturais necessárias para que a oferta da educação de nível médio seja ampliada, universalizada e atinja a qualidade esperada dentro de um tempo cronológico de dez anos. Vale ressaltar, contudo, que os desafios postos ainda são grandes e que podem não tornar efetivo as proposições do PNE. Nesse contexto, faz-se necessário compreender que os fatos sociais não estão deslocados das relações sociais estabelecidas, o que pressupõe o entendimento de que as relações sociais não são estáticas, ou seja, estão em constante movimento e formam, em muitas situações as concepções contra-hegemônicas, ampliando as forças contrárias à ordem social estabelecida.

Passados quase três anos de sua implantação ainda está vivenciando as expectativas de que o PNE possa alcançar suas metas estabelecidas, no entanto, quando pensamos na oferta de ensino médio, alguns desafios se fazem urgentes, dentre eles aqueles que se relacionam: 1) ao Financiamento: o ensino médio precisa de financiamento que não dependa dos recursos do ensino fundamental, que possibilite investimentos no campo da infraestrutura, na formação dos profissionais e na criação de mecanismos de aprendizagens capazes de promover e incentivar a produção científica, o acesso a bens culturais e formas de compreensão das relações produtivas da sociedade; 2) à Reorganização Curricular: reformular a proposta curricular de forma que permita a identificação dos sujeitos jovens com o que eles já sabem e com aquilo que eles podem aprender, com vistas a promover um processo de aprendizagem significativo e real no atendimento das necessidades da juventude brasileira, e da construção de sua identidade; 3) à Formação dos profissionais da educação: isto implica em formar profissionais que atuem no ensino médio, de forma a conhecer os sujeitos que lá convivem e aprendem.

Os desafios propostos se apresentam como necessários às reorganizações das concepções políticas de educação, a fim de que seja possível, também, ultrapassar visões e concepções pedagógicas que atribuem à educação de ensino médio uma identidade de mantenedora da sociedade capitalista, ao formar mão de obra para o mercado de trabalho. Isto posto, é imprescindível que a escola de ensino médio caminhe na direção de se tornar espaço de formação humana, onde os saberes e as aprendizagens se configurem como principais elementos constituintes dos sujeitos que a compõe, paradoxalmente no contexto atual do governo ilegítimo Temer de 2016 a 2017, a reforma implantada no ensino médio, não possibilita em nada a perspectiva de uma formação mais completa do educando. Ao contrário o que se tem é um “novo ensino médio” com roupagem de velho, dentro de uma estrutura da sociedade de classes, que cada vez mais segmenta socialmente e reproduz a desigualdade social mediante a oferta de uma educação pública, desigual e dual, reafirmando a política de um ensino médio, cada vez mais distante dos reais anseios da classe trabalhadora.

**REFERÊNCIAS**

- ABRAMO, Helena. Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro. Paulo Martoni. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 2005.
- ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Coleção Ciência da educação. Lisboa, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 5.145 de 23 de junho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- BRASIL. EC nº 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 02 jul. 2015.
- BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais. 2015. 1 tabela. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 09 jun. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 20 de jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)>. Acesso em: 24 maio 2015.
- BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BRASIL. Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, 2015. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/tag/patria-educadora/>>. Acesso em: 01 jul. 2015.
- BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne>>. Acesso em: 25 maio 2015.
- BRASIL. Plano Nacional da Educação 2014-2024. Disponível em: <<http://www.observatorio.dopne.org.br/uploads/.../documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.
- BRASIL. PNAD. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS: síntese de indicadores 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.



BRASIL. Sinopse das Ações do MEC. Edição 1, 2011. **Série Cadernos de Gestão**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

CORREA, João Jorge. A centralidade do “PDE” e do “PAR” no acesso à política educacional: a experiência de gestão na microrregião de Foz do Iguaçu, no Paraná. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, n. 29, p. 1-180, 2013.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos. Juventude e diversidade no Ensino Médio. **Salto Para o Futuro**, ano 19, boletim 18, p. 12-15, nov. 2009. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. **Salto Para o Futuro**, ano 19, boletim 18, nov. /2009. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 93-130. Disponível em: <<file:///C:/Users/riane.freitas/Downloads/2738-10072-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1982

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann. 2003. Disponível em <<http://www.pstu.org.br/sites/default/marxengelsmanifesto.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Obras escolhidas em três Tomos. Lisboa- Moscovo: Editorial Avante-Edições Progresso, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/htm>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

NOSELA, Paolo. **Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.



NOSELA, Paolo. O Ensino Médio em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. O PDE ESCOLA: autonomia e qualidade do gestão educacional em Igarapé-Miri e na Escola Rio Tocantins. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. 2012. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2016. ensino na

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SAVIANI, Demerval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnia. **Ministério da Saúde**, p. 7-22, 1989. Fundação Oswaldo Cruz Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de a accountability da qualidade da educação básica. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2013.

SILVA, Maria Vieira. **O ethos empresarial na educação escolar: novos dispositivos, novas subjetividades**. Disponível em: <<http://www.24reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2015.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 38, p. 43 - 67, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Notas

¹ Universidade Federal do Pará-UFPA. cgs_costa1009@hotmail.com



² Universidade Federal do Pará-UFPA. gpsilva@ufpa.br

³ Universidade Federal do Pará –UFPA. rianecffreitas@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Pará –UFPA. anaraioldavi@gmail.com

⁵ Tratamos de lógica empresarial a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública e que implica “novas formas de consolidação da hegemonia do capital, mediadas pelo setor empresarial no cotidiano da escola” (SILVA, 2001, p.03, grifos da autora).

⁶ Período que coincidia com o fim do mandato da “era LULA”. O documento destaca que no período de 1909 a 2002, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica e que para o período de 2003 a 2010, esta ampliação chegaria a 150%, já que a proposição seria criar mais 214 unidades (BRASIL, 2007)

⁷ LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes e considera que Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (art. 1º)

⁸ O documento foi lançado durante o segundo mandato do Governo de Dilma Rousseff que compreendeu de 2011 a 2016, visto que foi interrompido, por um processo de impeachment que implica a impugnação de seu mandato pelo poder executivo.

Submetido em: 30/04/2016

Aprovado em: 05/09/2017