

# Novas inquietações do Ensino Médio brasileiro: contribuições para o debate

Ricardo de Oliveira Ramalho<sup>1</sup>

Luciano Marcos Curi<sup>2</sup>

Rafael de Oliveira Ramalho<sup>3</sup>

---

**Resumo:** O Ensino Médio brasileiro padece de um problema crônico de identidade. Alguns conceituam esta etapa escolar, como uma preparação para a Educação Superior, enquanto, para outros, a sua finalidade principal é a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho. Num contexto histórico, a primeira concepção atende aos interesses dos filhos das classes mais abastadas, que seguem os passos dos pais e perpetuam a elite. A segunda concepção é tida como a solução para os mais pobres, que não podem esperar por um diploma de nível superior para começar a contribuir com o sustento doméstico. Nesta perspectiva, este artigo objetiva, por meio da pesquisa bibliográfica, promover reflexões sobre o sentido e identidade atribuídos ao Ensino Médio na contemporaneidade, bem como analisar a dualidade da escola pública brasileira, nesta importante etapa formativa. Os fundamentos teóricos do estudo foram baseados, sobretudo em Arroyo (2014); Libâneo (2012); Ramos (2008). Os resultados apontaram que são válidas as tentativas de repensar o Ensino Médio, contudo, faltam soluções para a crise de identidade e ainda urgência na definição e implantação de políticas públicas coerentes que conduzam os resultados do Ensino Médio a um patamar aceitável, com caráter verdadeiramente emancipatório.

---

**Palavras chave:** Ensino Médio; Sentido; Identidade; Políticas Públicas.

---

**Abstract:** The Brazilian High School suffers from a chronic identity problem. Some conceptualize this school stage, a preparation for Higher Education, while for others, the main purpose is professionalization and insertion in the labor market. In a historical context, the first conception serves the children of the wealthier classes, who follow in the footsteps of their parents and perpetuate the elite. The second conception is taken as the solution

---

<sup>1</sup> Especialista em Planejamento e Gestão Estratégica, Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa e em Docência Universitária, Assessor de Recursos Humanos e Extensão do Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)

<sup>2</sup> Doutor em História, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

<sup>3</sup> Especialista em Administração e Gestão do Conhecimento e em Metodologia do Ensino Superior, Professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

for the poorest, who can not wait for a higher-level diploma to begin contributing to the household's livelihood. In this perspective, this article aims, through bibliographical research, to promote reflections on the meaning and identity attributed to secondary education in contemporary times, as well as to analyze the duality of the Brazilian public school in this important formative stage. The theoretical foundations of the study were based mainly on Arroyo (2014); Libâneo (2012); Ramos (2008). The results pointed out that the attempts to rethink High School are valid, however, solutions to the identity crisis are still lacking, as well as the urgent need to define and implement coherent public policies that will lead the results of High School to an acceptable level, with a truly emancipatory character .

---

**Keywords:** High School; Direction; Identity; Public Policies.

---

*“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.  
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode  
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”*

Paulo Freire

## Introdução

O Ensino Médio brasileiro padece de um problema crônico de identidade. Alguns conceituam esta etapa escolar, como uma preparação para a Educação Superior, enquanto, para outros, a sua finalidade principal é a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho.

A oferta do Ensino Médio como etapa final da educação básica no Brasil só foi reconhecida como obrigatória a partir da Emenda Constitucional nº59 de 2009 e incluída efetivamente no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Desta forma, é extremamente recente sua garantia como direito aos jovens do Brasil.

A crise do sentido identitário se dá pela falta histórica dessa fase escolar como possibilidade garantida a todos. Observando-se as funções que lhe foram atribuídas nos últimos tempos, não há dúvida a respeito do caráter predominantemente propedêutico a ele associado.

A prática recorrente do Ensino Médio na preparação para a entrada nas Instituições de Ensino Superior, bem como em uma profissionalização, reforça a dualidade da escola pública brasileira, “caracterizada como uma escola de conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012). Dentro deste contexto, não são possíveis resoluções simples para limitações complexas, resoluções que destoam do desafio formativo nessa etapa da vida dos jovens e, sobretudo, destoam do estilo desta geração atual que muito tem a contribuir e a dizer de si, dos seus respectivos saberes e projetos.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em janeiro de 2012, a Resolução nº 2, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Contudo, ainda faltam políticas que

explicitem a necessidade de avançarmos na perspectiva de uma educação emancipadora e que, portanto, devem contemplar todas as dimensões da formação humana, promovendo assim, uma educação para a vida.

Trabalhamos com alunos de Ensino Médio, em Cursos Técnicos, Profissionalizantes e de Extensão e enquanto pesquisadores e questionadores, acreditamos que esse estudo elucidará importantes questões quanto ao sentido e identidade do Ensino Médio brasileiro. Centrado na análise bibliográfica, objetivamos promover reflexões significativas para o debate desta temática controversa e polêmica. Sabendo o quanto este assunto é abrangente, limitamos nossa discussão a observar os aspectos identitários e as novas inquietações referentes às reformas propostas pelo atual governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (PMDB). O nosso foco emergente de indagação é: As recentes mudanças proporcionarão melhorias quanto ao fortalecimento da identidade do Ensino Médio? Os principais atores desta etapa formativa estão sendo ouvidos? Haverá realmente condições estruturadas que permitirão os estudantes escolherem as áreas que vão se aprofundar?

Estarmos inseridos e trabalhando cotidianamente com estudantes do Ensino Médio, nos desperta o interesse em apontar possíveis contribuições na estruturação destes aspectos, conforme preconiza Cauduro:

Como pesquisador, estar dentro do contexto, viver o que se busca é metade do caminho. É claro que, muitas vezes, dá trabalho, é cansativo, parece não ter fim, dá vontade de desistir, etc. O segredo, para evitar que isso aconteça ou que se assuma proporções imprevistas, está em escolher o tema de seu interesse e conseguir especificá-lo; focalizar bem o que se deseja descobrir; formular as perguntas corretas; usar uma metodologia adequada ao problema de investigação; vigiar sempre o objetivo a ser alcançado (2004, p. 19).

### **Ensino Médio na contemporaneidade**

Atualmente não há dúvidas sobre a necessidade de aperfeiçoar o Ensino Médio brasileiro. Professores mal remunerados e sem formação específica em diversas áreas, escolas sucateadas, estudantes em condições de vulnerabilidade social, são alguns dos predicados que remetem aos baixos índices educacionais brasileiros. A baixa qualidade do ensino oferecido em grande parte das escolas públicas tem prejudicado os jovens de terem um futuro promissor, tornando-os incapazes de uma inserção produtiva no mercado de trabalho, tanto quanto impossibilitando o prosseguimento dos estudos em nível superior. Em outras palavras, a crise de identidade, fruto de uma crise real no Ensino Médio brasileiro é tão crítica que esta etapa escolar não tem conseguido preparar os estudantes nem para o trabalho e nem para a vida. “Por sua vez, sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais” (LIBÂNEO, 2010).

Buscar entender como esses contextos atuam e se correlacionam nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais, é o grande desafio.

Recentemente foi aprovada a medida provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio. As mudanças propostas têm gerado inúmeras desconfianças e um debate controverso. Uma das alterações mais polêmica é a organização do currículo em cinco áreas de conhecimento: Línguas, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e profissionalizante. Faltam, contudo, soluções para a crise de identidade. A tentativa de repensar o Ensino Médio é válida, o grande problema está na forma como a política está sendo aplicada, sem a participação dos principais atores do processo, podendo assim comprometer ainda mais a qualidade do ensino público e aprofundar as desigualdades educacionais.

Poderia ser o ponto de partida – quando as escolas, os coletivos docentes e até as Diretrizes Curriculares do CNE se propõem repensar os currículos do Ensino Médio – perguntar-nos que práticas inovadoras estão acontecendo nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento. Se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas. (ARROYO, 2014 p.54)

Nesse contexto, merece destaque o esforço que já acontece na maioria das escolas, onde os profissionais docentes vão renovando os conhecimentos de cada área, mantendo-se atentos à dinâmica própria do conhecimento de que são profissionais e vêm tentando, nos limites das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo do Ensino Médio incorporem inovações de cada área. Contudo, esse esforço não é suficiente, o processo inovador nos conhecimentos necessita de apoio das políticas públicas. Exige reconhecer o direito dos docentes a períodos de pesquisa e de renovação do currículo.

Por outro lado, há um considerável número de professores do Ensino Médio que atuam de forma paralela, nem sempre articulada, ministrando diferentes disciplinas, com base em diversos estilos e capacidades, utilizando métodos e estratégias diversificadas. Essa diferenciação em si é um elemento de fragmentação e de relativização dos conhecimentos ensinados. Desta forma, os alunos não conseguem dar unidade a esse processo de socialização fragmentado e plural. Isso mostra a importância de trabalhar a interdisciplinaridade, como observa Ramos (2008, p.89) “não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade”. Nesse sentido, é factível compreendermos que a prática interdisciplinar impõe a cada professor a transcendência de sua especialidade, estando consciente dos seus próprios limites, a fim de absorver contribuições das outras disciplinas.

Muitos estudos e pesquisas elucidam que o ensino é ainda, em geral, tradicional, preocupando-se com a simples memorização e repetição de nomes, fórmulas e cálculos, inteiramente descontextualizados do cotidiano em que os alunos estão inseridos (SANTANA; WARTHA, 2006).

A questão é que existe uma grande lacuna, bem como um grande desperdício entre a abundante informação que é repassada e a aprendizagem que é efetivamente registrada e processada pelo alunado, convertida em conhecimento posteriormente.

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...) habitua-se a crer que existe uma ‘língua do professor’, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber porque é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se, mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica. (REBOUL apud PIMENTA, ANASTASIOU, 2005).

O destaque no “ser que aprende”, como protótipo para o Ensino Médio, modifica o papel dos protagonistas do processo: “ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem” (MASETTO, 2003). E o professor torna-se “um orientador e organizador das situações de ensino” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). É importante ressaltar a relevância do Ensino Médio como última etapa da formação geral básica, como um dos elementos determinantes da condição de inclusão ou exclusão social, de acordo com o que sintetiza Charlot (2000, p. 102) sobre a natureza da educação:

É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados.

A educação é um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário a esse direito, conforme consta na Constituição Federal. Logo, um Ensino

Médio ideal, será aquele que contemplar a formação e o aprimoramento de todas as dimensões humanas, visando o enfrentamento e diminuição das desigualdades sociais. Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples:

Escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBÂNEO, 2010, p.87)

Dessa forma, a relevância da temática em voga se faz presente quando tentamos responder aos seguintes questionamentos: Qual sentido os estudantes, professores e comunidade atribuem ao Ensino Médio? Estamos promovendo a formação integral dos estudantes para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação, nesta etapa escolar? Estamos fomentando o desenvolvimento da subjetividade dos alunos e a ajuda na construção de sua identidade pessoal e no acolhimento à diversidade social e cultural?

O Ensino Médio deve preparar o aluno para a vida e para a cidadania, na conquista de disposições que lhe permitam integrar-se à sociedade e assumir nela um lugar próprio. Como retrata Perrenoud (1995, p.76): “Na escola, sem se saber, aprende-se a viver numa organização, que se constrói através da aprendizagem do ofício do aluno, adaptado à vida nas sociedades modernas”. A emancipação humana só acontece na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. “O avanço do saber só tem valor se realizados num contexto mais amplo que concerne em conjunto e simultaneamente à religião, à moral, à política” (ROSSI, 2000, p.110).

As tentativas de reconstruir o Ensino Médio deveriam seguir práticas inovadoras que garantissem aos docentes e alunos jovens-adultos o direito a valorizar experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar essas relações sociais e políticas e incorporá-las nos currículos, colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. Trata-se de reconhecer os mestres e alunos como sujeitos da produção de conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico.

Durante o Ensino Médio, muitas vezes, os alunos evidenciam dificuldades na assimilação do conteúdo, com isso, as escolas enfrentam uma considerável evasão. Entre as principais razões para a desistência estão o desconhecimento e a insatisfação com a estrutura das aulas e a vulnerabilidade social, que é a mais preocupante, já que nesta etapa, muitos estudantes conciliam os estudos com o

trabalho. Há casos de alunos que abandonam a escola por não conseguirem acompanhar as aulas (INEP, 2006).

De acordo com o Censo Escolar de 2007, do total de matrículas no Ensino Médio, 41% estão alocadas no noturno, o que representa uma taxa de atendimento nesse turno próxima ao percentual de alunos com idade superior a 17 anos (44%).

Fica claro que as escolas que oferecem o Ensino Médio, precisam olhar para si próprias. Do ponto de vista da gestão, uma providência essencial é atacar as causas da evasão. O acompanhamento eficiente da frequência também deve estar na pauta das reuniões pedagógicas, pois auxiliam a mapear o problema.

Uma revisão curricular parece inevitável. O projeto pedagógico precisa garantir que as aulas não sejam vistas como uma obrigação, mas como um espaço de formação para a vida. Isso inclui diálogo com o universo dos jovens, com o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, deixando as aulas e as atividades propostas pelos professores mais atraentes e dinâmicas. Os professores, assim, trabalham como colaboradores da aprendizagem. Como propõe Carl Rogers (1986, p 67), “o homem educado é o homem que aprendeu a aprender”.

A Constituição Federal de 1988 consagra em seu (art. 205):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988 p. 89).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 20/12/96, contém dispositivos que amparam o acesso e a permanência dos alunos, entre os quais se destaca: “Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A Constituição Federal e a LDB tratam da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um direito fundamental do brasileiro, logo o fator evasão deve ser tratado com mais atenção.

Nesse contexto e nessas condições, cabe analisar, por fim, qual o desempenho escolar dos alunos no Ensino Médio. Para analisar a qualidade do ensino, correlacionando os dados de desempenho dos estudantes com o fluxo escolar, foi criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nos mostra uma situação preocupante e que merece muita atenção. No ano de 2007, o IDEB para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular foi de 3,5, em uma escala que vai de 0 a 10. A média de desempenho dos estudantes nas provas de português e matemática foi de 4,4 e o percentual médio de aprovação foi de 78%. O quadro de fluxo de estudantes, ao longo das séries que compõem o Ensino Médio, somado às dificuldades de acompanhamento dos estudos, que se acumulam com o passar dos anos, fizeram com que a taxa de conclusão ficasse em apenas 50% (INEP, 2006).

Com base neste breve levantamento, fica claro que a permanência do estudante no Ensino Médio brasileiro, envolve diversos aspectos que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que os alunos ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e aos seus estudantes, precisa ser pensada de modo que considere integralmente, esses múltiplos aspectos.

Nesse contexto, há urgência em definir medidas que conduzam os resultados do Ensino Médio a um patamar aceitável, com caráter verdadeiramente emancipatório, capacidade para ser um dos pilares de desenvolvimento do nosso país, e de forma acessível a todos, conforme preconiza a nossa Constituição.

### **Para onde vamos? Os dilemas a enfrentar...**

Considerando que a maioria das escolas não possui a mínima estrutura e condição de propiciar os cinco itinerários formativos, torna-se utopia a possibilidade ou liberdade, dos estudantes escolherem as áreas que vão se aprofundar no Ensino Médio. Desta forma, a limitação mais evidente do novo Ensino Médio refere-se à divisão do currículo em duas partes: A parte comum de 1800 horas e a outra dividida em cinco opções (BRASIL, 2017), assim, sobrarão ao estudante cursar as áreas que a escola ofertar e não de acordo com suas vocações.

A capacidade em oferecer o ensino técnico é menor ainda, uma vez que esta formação requisita laboratórios, equipamentos e materiais didáticos específicos, utilização de tecnologias, bem como professores especializados nas diferentes áreas técnicas. Para a viabilização efetiva dessa reforma, seria imprescindível um grande investimento na estruturação das escolas de todo o Brasil e ainda uma ampla contratação de professores, uma realidade distante com a atual perspectiva de um orçamento congelado por vinte anos, como estabelecido recentemente através da emenda constitucional nº 95 de 2016.

Para dar conta dessa limitação, o que se propõe para a formação técnica do Ensino Médio é a parceria com o setor privado de ensino, utilizando-se recurso público do FUNDEB (BRASIL, 2017). Em outras palavras, pretende-se retirar recurso do ensino fundamental, da educação infantil e das creches, diga-se de passagem, igualmente precárias, para efetuar uma espécie de “aquisição” no setor privado. Outro ponto polêmico é a precarização da atividade docente em níveis inimagináveis, uma vez que cai a exigência de professor formado na área, flexibilizando a possibilidade de lecionar para aqueles que atestarem “notório saber” em qualquer habilitação técnica (BRASIL, 2017).

Nesse novo modelo é previsto ainda a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, ou seja, o estudante que cumprir um “módulo” poderá obter um certificado parcial (BRASIL, 2017). Com os atuais índices de evasão no Ensino Médio, mais elevado do que em qualquer outro nível, e considerando ainda, a realidade da maioria dos jovens brasi-

leiros, que precisam ajudar no sustento das suas famílias, a certificação parcial é a carta branca para a interrupção, de forma precoce, dos projetos educacionais em desenvolvimento. O que está implícita nesta proposta é a diminuição do papel do Estado em relação ao oferecimento de uma educação plena e verdadeiramente emancipadora, elevando, assim, as fileiras de trabalhadores semiespecializados. Fica explícita, nesse contexto, a natureza liberal e mercadológica dessa reforma, reiterando o sentido da educação para os trabalhadores subalternizados, a fim de garantir a manutenção do processo produtivo atual, reservando-lhes um lugar muito específico na divisão social contemporânea do trabalho.

A ideia de trabalhar o currículo em áreas do conhecimento é interessante, em termos de relacionamento de conteúdos numa abordagem transdisciplinar, mas dependendo da forma como esse currículo for operacionalizado nas escolas, representará um agravamento do atual cenário de desigualdades educacionais e sociais, conforme preconiza Libâneo (2010, p.17):

Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas aparentemente bem-intencionadas.

### ***Case de sucesso e as perguntas que não querem calar***

É necessário levar em consideração o acúmulo de conhecimento adquirido até os dias de hoje, além disso, considerar as diferentes experiências educacionais promovidas no decorrer do tempo. Nesta perspectiva, não há como deixar de mencionar o modelo de ensino médio integrado à formação técnica que os Institutos Federais realizam desde 2008 no Brasil, agraciado pelos melhores resultados em diversos indicadores educacionais, à frente, algumas vezes, inclusive, das escolas privadas. Trata-se de um modelo de ensino médio de sucesso e que possui todas as características que o país precisa: público, gratuito e com qualidade.

Para se ter uma ideia, em 2015, no último ranking do ENEM que incluiu as escolas técnicas federais com ensino médio integrado, o melhor desempenho foi do Instituto Federal do Espírito Santo (INEP, 2015). Desta forma, ao elevar com louvor os seus respectivos egressos para o Ensino Superior, os Institutos Federais cumprem sua função de formar técnicos para o mercado de trabalho, mas promovem também, o princípio da verticalidade, auxiliando na continuidade dos estudos e na elevação da escolaridade, o que é igualmente relevante e necessário, além de oferecer a inúmeras famílias das camadas populares, talvez a única, possibilidade de mobilidade social.

Nesse contexto, as perguntas que não querem calar são: por que não considerar replicar este modelo louvável e notável de Ensino Médio que o Brasil possui, em vez de propor um modelo que desde sua concepção apresenta características questionáveis e ainda implica em realocar recursos públicos para o setor privado? Desta forma, cabe aos educadores a seguinte reflexão: Quem se beneficia efetivamente com essa reforma?

### **Considerações finais**

O Ensino Médio brasileiro passa por um período de grandes mudanças, quanto sua estrutura, organização, currículo e objetivos. Num contexto histórico, um aspecto que tem permeado o debate sobre essa importante etapa escolar, é a sua própria identidade, temática que ganha ainda mais destaque na atualidade devido as iminentes mudanças propostas e aprovadas pelo governo. No cenário atual, infelizmente, o acesso ao Ensino Médio tem se mantido estático, somado aos altos percentuais de evasão, repetência e associados a um desempenho baixo dos estudantes, a realidade torna-se cada dia mais preocupante.

Toda e qualquer alteração proposta em educação, implica na implementação de coerentes políticas públicas e em um diálogo eficaz, que muitas vezes não ocorre, entre governo, professores, gestores, funcionários, estudantes e pais. As análises destas percepções contribuirão para a promoção de novas e consistentes competências, para a construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam uma inclusão emancipatória, nesta sociedade, que cabe a todos transformar, auxiliando também, na identificação e fortalecimento do sentido e da identidade desta fase escolar.

O artigo teve como propósito, buscar nos estudos consultados, contribuições para as novas inquietações que rondam o Ensino Médio brasileiro. Fica claro que o fator identidade representa ainda um dos maiores desafios na formulação de políticas públicas educacionais. Políticas que precisam fomentar ações para trazer de volta os estudantes que abandonaram a escola, acolher os adultos que não conseguiram concluir o Ensino Médio e oferecer condições para que todos usufruam do direito de avançar na sua formação acadêmica. Um Ensino Médio exitoso pode ser considerado peça chave no desenvolvimento do país, sintonizado com os arranjos produtivos locais e comprometido com princípios pedagógicos emancipatórios, associados ao desenvolvimento humano, econômico e social que tanto almejamos.

Vale ressaltar, por último, que necessitamos ainda aprofundar e difundir os debates teóricos nesse campo, focando nesta importante etapa formativa, bem como nas suas especificidades, que não se restringem apenas a qualificação profissional, além de analisar o impacto dessas políticas nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem, com mais pesquisas de base empírica, que talvez identifiquem as ressignificações realizadas nesse âmbito das políticas formuladas nacionalmente. Essa recomendação pode ser considerada como um trabalho futuro a ser realizado.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Juventude e Ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei, nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 26 de mar. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Dispõe sobre a política de fomento a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamente o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

CAUDURO, Maria T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Globalização e educação**. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação, 2000

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010. p. 19-62

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em: 16 dez. 2016.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEC - Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 22 de mar. 2017.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/inep-divulga-resultados-por-escola-do-enem-2015>>. Acesso em 22 de mar. 2017.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf).

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. 12. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROSSI, Paolo. **Naufrágios sem espectador**. A ideia de progresso. São Paulo: UNESP, 2000.

SANTANA, E.M.; WARTHA, E. J. O Ensino de Química através de jogos e atividades lúdicas baseados na teoria motivacional de Maslow. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 13, Campinas (Unicamp), 2006. **Anais**, Campinas – São Paulo, 2006.

- Ricardo de Oliveira Ramalho

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0559083211415956>

- Luciano Marcos Curi

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6230715943028936>

- Rafael de Oliveira Ramalho

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3400098976382203>