

O NOVO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE LEI 6840/2013

Anny Karine Matias Novaes Machado
annykarineee@hotmail.com
Mestre em Educação (UEFS)
Prof. da Faculdade do Sertão Baiano (FASB)

Resumo

O surgimento e consolidação do Estado Regulador no Brasil tem sua gênese nos discursos acerca das necessidades de industrialização foi inaugurado por Vargas e tem caráter autoritário e centralizador. Hoje, passamos de um Estado Predatório para um Estado em reconstrução, mais democrático e com uma sociedade civil forte e articulada, em que há participação ativa na construção das políticas públicas, através de conferências e seminários. No âmbito das políticas públicas educacionais, o Ensino Médio sempre se constituiu no nível de maior complexidade de estruturação de políticas públicas. Neste trabalho, buscamos refletir acerca do Projeto de Lei nº 6.840/2013 formulado e proposto pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI – que visa alterar a LDB 9.394/96 no intuito de instituir a jornada em tempo integral e a reorganização do currículo em áreas do conhecimento, apresentando-se como uma alternativa para a implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio de forma mais urgente e perdurável.

Palavras-chave: Estado Regulador. Políticas Públicas. Reformas Educacionais. Projeto de Lei. Ensino Médio.

Abstract

The emergence and consolidation of the Regulatory State in Brazil consists in, its genesis, discourses about the needs of industrialization, introduced by Vargas with an authoritarian and centralized character. Nowadays, we are moving from a Predatory State to a State in reconstruction, which is more democratic and has a strong and articulate civil society, with an active participation in the construction of public policies through the conferences and seminars. In Respect of the public educational policies, secondary education, or high school, has been constituted the higher level of complexity that structures the public policies. This article concerns to reflect on the Project of Law No. 6.840/2013 formulated and proposed by the Special Committee, which promotes studies and proposals for the Reform of Secondary Education - CEENSI – that changes the law LDB 9.394/96, establishing the full-time journey and the reorganization of the curriculum in general areas of knowledge, presenting itself as an alternative to implement the educational policies for the secondary education immediately and enduring with more time.

Keywords: Regulatory State. Public Policy. Educational Reforms. Law Project. Secondary School.

INTRODUÇÃO

A história do Ensino Médio no Brasil está intrinsecamente ligada a dualidade entre suas funções de ora preparar para o ingresso no mundo do trabalho, ora para o ensino superior. Esta indefinição identitária do Ensino Médio tem sido alvo de uma série de políticas públicas para redefinição desta etapa da educação básica, dentre elas, cabe destaque o projeto de Lei 6.840/2013 que visa alterar a LDB, propondo o Ensino Médio em tempo integral, a reformulação curricular, a inclusão de temas transversais, como educação ambiental, para o trânsito, sexual; o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – como componente curricular obrigatório, a importância da educação profissional ser realizada em parceria com o setor produtivo, da formação docente a partir das áreas do conhecimento: linguagens, humanidades, mundo físico e natural, matemática e do ensino noturno.

Nesse contexto, o papel do Estado na implementação de políticas públicas é fundamental. Isto posto, neste trabalho de cunho bibliográfico pretende-se analisar o Estado regulador brasileiro e como este sofreu modificações ao longo do tempo, passando de um Estado planejador - desenvolvimentista para um Estado predatório e deste para um novo modelo ainda em construção. Cabendo também refletir acerca das políticas públicas, e em especial, do campo das políticas educacionais brasileiras. Por fim, a análise do projeto parte de críticas impetradas a ele através de manifestos da sociedade civil.

ESTADO DESENVOLVIMENTISTA, PREDATÓRIO E NOVO ESTADO: BREVE RETROSPECTO

O surgimento e a consolidação do Estado Regulador no Brasil tem sua gênese nos discursos acerca das necessidades de industrialização. Segundo Celso Furtado (1965) os países cujo modelo estatal é planejador-desenvolvimentista, são em geral, de

industrialização tardia e não conseguem no contexto do capitalismo global, desenvolver a economia de forma independente do capital externo. A vista disto, a ação regulatória estatal “pode ser considerada como um conjunto de técnicas administrativas de intervenção do Estado sobre a economia” (MATTOS, 2006, p. 140).

Historicamente foi a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas que o processo de industrialização no Brasil ganhou impulso. Temos neste período a formação de uma burocracia estatal aliada a mecanismos de proteção de setores da economia, criando-se empresas estatais para impulsionar o desenvolvimento industrial. A partir de 1930 portamos a consolidação de um Estado centralizador, planejador de políticas públicas e regulador de todas as esferas sociais. MATTOS (2006) afirma que

A formação e institucionalização do Estado regulador brasileiro forma marcadas pelo pensamento autoritário nacionalista. Centralizado no Estado, o modelo de organização da economia refletiu na época, um pensamento autoritário que, ao fazer a crítica do pensamento liberal, não rompia com as relações de poder e dominação vigentes (p. 141-142).

Dessa maneira, a formação institucional do Estado regulador brasileiro foi marcado pela coordenação de investimentos nos setores produtivos de ordem estatal, pela institucionalização dos processos de industrialização, pela dependência dos capitais multinacionais e pelo entrelaçamento dos setores estatais e privados. A concepção autoritária de Estado acabará por internalizar no pensamento social brasileiro relações políticas despóticas, oligárquicas e patrimonialistas, associando-se intrinsecamente a regimes autoritários, cuja culminância deu-se no período da ditadura militar (1964-1985).

Nessa perspectiva, Nelson Coutinho (2006) caracterizará o processo de desenvolvimento e de modernização no Brasil a partir da oposição - Estado forte - centralizado X Sociedade civil - primitiva e amorfa. Esta oposição nasce pelas peculiaridades do Estado brasileiro, dado que

Diferentemente dos casos norte-americano e europeu, em que, na passagem do estado liberal para o estado regulador, houve uma disputa ampla de grupos sociais que resultou numa forma particular de organização da burocracia estatal, no Brasil não houve propriamente conflito social. Aqui, luta de poder se restringiu aos grupos dominantes com acesso aos canais de circulação de poder político e controle da máquina estatal (MATTOS, 2006, p. 142)

Para Coutinho o Brasil em sua formação, em especial no que concerne ao desligamento de sua condição colonial não implicou rompimento com a ordem estatal dominante, em suas palavras, consistiu apenas “um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes” (2006, p. 175). Assim, o Estado brasileiro constituiu-se “de cima para baixo”, conciliando os elementos da velha ordem, alicerçou-se a partir de uma classe dominante, desvinculada dos movimentos populares.

Nos fins do período monárquico e início da república, o Brasil era um país de economia agroexportadora, em que o Estado se definia como articulador de uma integração nacional tendo uma série de atributos, tais como: “garantir uma certa estabilidade do país, conciliar interesses diversos, atrair investimentos estrangeiros, cuidar da questão da dívida externa” (FAUSTO, 1995, p. 273).

A mudança neste paradigma começa a ganhar corpo com a Revolução de 1930 em que há a consolidação do modo de economia capitalista, “Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado Burguês, mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país” (COUTINHO, 2006, p. 176).

Até a década de 1930 a agroexportação, tendo no café seu maior representante, passou a minguar graças a crise da bolsa de Nova Iorque. O fim da Primeira República é marcado pelo episódio que ficou conhecido como a Revolução de 1930, os desentendimentos que culminaram no seu fim, começaram com o presidente Washington Luiz insistindo na candidatura de um paulistano, Júlio Prestes. Neste período, as relações econômicas e políticas eram em sua grande maioria encabeçadas pelas oligarquias regionais e pela política do café com leite¹. A desaprovação da indicação à presidência dos representantes de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, os levou a indicação de Getúlio Vargas à presidência e de João Pessoa à vice-presidência, lançando a Aliança Liberal.

¹ Segundo Fausto (1995) o início da República no Brasil é marcado pela forte presença de oligarquias, entendidas como um regime político, cujo poder mantêm-se em pequenos grupos partidários, de classe ou familiares. A primeira oligarquia é conhecida historicamente pela República da Espada que teve os comandantes do exército como líderes políticos. A segunda, conhecida como a política do café com leite, foi marcada pelos grupos representantes da oligarquia cafeeira paulista e mineira, esta última pautada na criação de gado.

Nesse sentido, as Alianças representavam os anseios das elites destituídas de poder político, conforme ressalta Fausto,

O programa da aliança liberal, refletiu as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral, e não apenas o café [...] propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, como a extensão dos direitos à aposentadoria, a regulamentação do trabalho dos jovens e das mulheres e aplicação da lei de férias (FAUSTO, 1995, p. 319-320).

Apesar das propostas revolucionárias na época, Prestes venceu numa eleição que foi considerada fraudulenta, e a revolução tomou impulso com o assassinato de João Pessoa. Assim, as alianças regionais e as ações militares derrubaram Washington Luiz e se instaura:

Um novo tipo de estado nasceu após 1930, distinguindo-se do estado oligárquico, não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia, como também por outros elementos. Devemos acentuar pelo menos três dentre eles: 1. atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os a seguir, uma aliança de classes promovida pelo governo estatal; 3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo, como fator de garantia de ordem interna (FAUSTO, 1995, p. 327).

Dessa maneira, o Estado regulador inaugurado por Vargas, autoritário e centralizador culminou na excessiva dependência econômica e na exclusão social, visto que as políticas públicas definiam-se nos gabinetes ministeriais, sendo antes de tudo resultado de relações de poder entre as elites locais. Assim, no Brasil o principal agenciador da modernização e industrialização foi o próprio Estado, a quem coube também a construção de uma identidade nacional.

Apesar do surgimento deste novo modelo de Estado, com fortes características centralizadoras, a ação estatal no âmbito da regulação apresenta a predominância de divisão e fragmentação, com “ilhas de excelências” não generalizadas, o que pode ser constatado em áreas como a educação, conforme bem nos explicita Faria (2010, p. 10), “O país tem Universidades Públicas que constituem as melhores áreas de ensino, aprendizagem e

pesquisa, mas, quando se observa a situação da educação básica, não existe o mesmo grau de eficiência e qualidade”.

Durante a Nova República, o papel do Estado foi predominante para o desenvolvimento econômico e social e sobrepujou-se a visão durante os anos seguintes, de que a intervenção do Estado seria suficiente para a transformação do Brasil em um país urbano e industrializado, visando manter e garantir o bem-estar social. Quanto a industrialização e urbanização, a maioria das propostas se concretizaram, enquanto que na área das políticas sociais e de desenvolvimento humano temos uma maior retração de alcance. Na década de 1980 até o início do século XXI, segundo Márcio Pochmann (2009), economista e presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) passamos de um Estado desenvolvimentista para um Estado predatório, caracterizado pela redução das despesas públicas, pelo arrocho salarial e eliminação de subsídios. A crise deste período deu-se basicamente pelo endividamento externo; teremos, desta maneira:

Além do ajuste fiscal permanente, com cortes nos gastos públicos, restrições de oferta de crédito e redução de investimentos, ocorreram as privatizações, que representaram, no caso brasileiro, praticamente a transferência de 15% do produto interno bruto (PIB) nacional para o setor privado (FARIA, 2010, p. 15).

Uma das características do Estado predatório que mais inquietou a sociedade civil foi o aumento da carga tributária cujo ápice se deu na década de 1990, infelizmente a maior arrecadação não implicou no repasse para as áreas de investimento em políticas públicas nas áreas de educação, saúde e transporte.

Hoje vivemos um Estado em reconstrução. Com o governo Lula (2003 – 2011) observa-se o abandono radical do Estado puramente predatório. Ledo engano, comparar nosso Estado hoje com o modelo desenvolvimentista do século XX, pois vivemos um Estado muito mais democrático e com uma sociedade civil forte e articulada. Esse novo Estado assumiu uma postura de enfrentamento dos problemas sociais, através de políticas públicas, hoje não mais pensadas apenas “de cima para baixo”, mas com a presença significativa da maioria das camadas que constituem a sociedade civil, tomada aqui “como o local da formulação, reflexão, da consolidação e das vontades coletivas” (FONTES, 2006, p. 213).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO: DO MODELO ÚNICO ÀS REFORMULAÇÕES

Segundo Faria (2010) recentemente quase “todas as políticas públicas em âmbito nacional passaram a ser formuladas com a participação de conselhos e por meio do processo de conferências” (p. 16). No âmbito das políticas sociais, entendidas aqui, na acepção exposta por Hofling (2001) como ações de proteção social “voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades” (p. 31). A educação constitui-se como ponto chave neste contexto, sendo um dos principais aportes na superação das desigualdades sociais no Brasil.

Na construção do campo de pesquisa em política educacional no Brasil, Azevedo (2004) a constitui como resultante dos problemas que cerceiam a educação enquanto prática social na perspectiva de que este campo deve aliar as práticas investigativas a um compromisso político e de luta na superação das desigualdades. A inadequação das políticas públicas no Brasil esteve presente na gênese das políticas educacionais e pode explicar-se em grande medida pela contraposição da formação das políticas educacionais no período de 1990 a 2002.

O governo de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992) além de ter sido marcado por escândalos envolvendo corrupção, inaugurou um modelo de “Estado Thatcheano” operando desregulação, privatização, gerencialismo, estado mínimo, que “fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros” (SHIROMA, 2000, p. 54).

O contrassenso deste modelo econômico em um país com democracia e modernização recente logo demonstrou a nossa falta de competitividade frente a um mercado internacional. Neste contexto, a educação ganhou preeminência sendo considerada o principal aporte para compreensão dos códigos da modernidade, e assim, em consonância com as organizações internacionais, os governos de Itamar Franco (1992 - 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002) empreenderam uma série de reformas, cuja prioridade consistiu no “acesso e permanência na escola” através dos programas como

Acorda Brasil, Aceleração de aprendizagem, Bolsa escola, dentre outros.

As reformas ainda abarcaram os campos de financiamento e de gestão da educação. No âmbito do financiamento temos a isenção de programas como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Desenvolvimento e da Valorização do Magistério (FUNDEB), o Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP), a TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No campo da gestão, destacamos a promoção da municipalização, a capacitação e o desenvolvimento dos servidores e o estímulo à autonomia escolar. Foi nesse contexto que as políticas públicas para a educação passaram a promover parcerias com empresas e com a sociedade civil, declarando a importância e relevância da educação no cenário global.

A despeito de muitas assertivas acerca das reformas educacionais do século XX baseadas nos modelos de descentralização de diferentes órgãos do governo, vivemos hoje em tempos limítrofes em que a ordem das representações flutua e muda constantemente, temos a ciência que este modelo precisa ser repensado, visto que tem se mostrado ineficiente e ineficaz, o que pode ser constatado tanto nas esferas da sociedade civil, quanto nas esferas legislativas.

No campo das políticas públicas educacionais, o Ensino Médio sempre se constituiu no nível de maior complexidade de estruturação de políticas públicas. Segundo Moura Castro (2008) o Ensino Médio vive um estado de crise permanente, representado no dilema entre ora preparar os estudantes para o mundo do trabalho, ora para o ingresso no ensino superior. Herdeiro dos problemas de qualidade do ensino fundamental, o ensino médio no Brasil apresenta um modelo único sem muitos atrativos e/ou alternativas para os jovens.

Diferentes países apresentam variados modelos de Ensino Médio, contudo no Brasil sempre sofremos um processo de indefinição de identidade desta etapa do ensino. Entre os modelos da tradição europeia, onde encontramos “múltiplos modelos de escola, de tal forma que cada uma atende a um determinado perfil” (CASTRO, 2008, p. 117) e o de escola única norte-americana, para a qual “dentro de cada escola, há uma oferta diversificada, com disciplinas preparando para o superior e outras de formação

profissional” (CASTRO, 2008, p. 117). O Brasil pautado no modelo único dos Estados Unidos, o ressignifica, e a grosso modo, não propõe diferenciação, “Todos frequentam a mesma escola e, dentro delas, não ha diferenciação. As disciplinas cursadas são as mesmas. Pela regra, não pode haver classes adiantadas ou atrasadas. Quase não há disciplinas opcionais” (CASTRO, 2008, p. 119).

É nesse contexto que o Ensino Médio tem sido um dos principais alvos de políticas educacionais, no intuito de possibilitar não apenas o acesso, mas acima de tudo a permanência na escola, visto que embora se tenha universalizado o acesso ao Ensino Fundamental e as matrículas do Ensino Médio tenham triplicado, o número de alunos que o abandonaram são ainda maiores, como bem observou Paes de Barros e Mendonça (2008, p. 13)

Entre 1991 e 2004, a matrícula no ensino médio mais que dobrou, passando de 3,8 milhões para 9,2 milhões. Entretanto, o número de alunos que abandonam o ensino médio é ainda muito elevado. De acordo com o Censo Escolar, 17 em cada cem jovens matriculados no Ensino Médio abandonaram os estudos no Brasil em 2005. A taxa de evasão escolar também é elevada e vem aumentando ao longo do tempo.

Mais uma vez, compete ao Estado propor alternativas e saídas para esses impasses. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)* indicam a reestruturação do ensino médio com base na integração e articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim como preconizam que o Currículo do Ensino Médio terá base nacional comum e será organizado em áreas de conhecimento, “a saber: I – Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas” (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Além das diretrizes, temos o Documento de *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*, instituído pela portaria nº 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a portaria nº 386 de 25 de março de 2008 que preconiza os desafios de qualidade desta etapa da educação, os elementos e pressupostos para uma política do Ensino Médio, os modelos de Ensino Médio: integrado e o integrado profissional; e o *Programa Ensino Médio Inovador* (PROEMI) instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 que oferece subsídios

para novas possibilidades de mudanças e reestruturação dos currículos do Ensino Médio, incitando a formação integral, a permanência na escola, a ampliação do tempo de permanência e um currículo dinâmico.

Nesse contexto, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 formulado e proposto pela Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI - presidida pelo deputado Reginaldo Lopes e tendo como relator o deputado Wilson Filho, visa alterar a LDB 9394/96 no intuito de instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, a organização do currículo em áreas do conhecimento, dentre outras providências, se apresenta como uma alternativa para a implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio no âmbito nacional de forma mais urgente e perdurável.

O Projeto de Lei, doravante PL 6.840/2013, contou em sua execução com o apoio de partidos políticos, de instituições acadêmicas e de diversas esferas da sociedade civil, em especial no âmbito dos executivos estadual, como o CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação, cujas reuniões se deram através de seminários e audiências públicas, no intuito de alterar os artigos 24 e 36 da LDB, a ementa, em suma, propõe:

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:
I – linguagens;
II – matemática;
III – ciências da natureza; e
IV – ciências humanas. (CEENSI, 2013, p. 1-2)

Segundo a justificativa apresentada no projeto, o aumento da carga horária do Ensino Médio intenta seu oferecimento em tempo integral e a reformulação curricular dar-se pelo consenso “de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos.” (CEENSI, 2013 P. 7). Adiante o PL 6.840/2013 tratará da inclusão de temas

transversais, como educação ambiental, para o trânsito, sexual; da ênfase em áreas do conhecimento no terceiro ano do Ensino Médio ou equivalente, incitando formações específicas, sendo permitido “no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa”; do ENEM como componente curricular obrigatório com validade de três anos; da educação profissional podendo ser realizada em parceria com o setor produtivo, e os pontos mais polêmicos, do ensino noturno para os jovens a partir dos dezoito anos e da formação docente para o ensino médio a partir das áreas do conhecimento.

O projeto que está em tramitação em caráter de urgência, causou impacto em diversas esferas da sociedade. Vários órgãos sindicais como a APP – O sindicato do Paraná e grupos de pesquisa em Universidades manifestaram-se contra e tentaram retirar o projeto de pauta. Um desses exemplos foi o manifesto do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) cuja oposição se dá nas seguintes esferas: da proposta ser elaborada à revelia daqueles que compõem o cenário educacional; da proposição banalizar a socialização dos conhecimentos referendados na forma de disciplinas organizadas; na tentativa de esconder o problema da falta de docentes com formação específica; no ENEM como componente curricular; da educação profissional em parceria com empresas privadas, o que prevê transferência de recursos públicos; e por fim, nem por isso, menos relevante a crítica quanto à restrição de matrículas de jovens menores de 18 anos no Ensino Médio noturno.

As apreciações impetradas pelo NESEF demonstram a progressiva tendência contemporânea de manifestação e participação social nas políticas públicas, posto que vivemos um Estado cada vez mais democrático e participativo. Contudo, o manifesto apresenta-se no mínimo tendencioso. Em princípio, ressent-se acerca da não participação da comunidade escolar na elaboração do projeto, o que demonstra no mínimo uma leitura superficial tanto da PL 6.840/2013, quanto dos documentos oficiais que propõem a reestruturação do currículo, assim como da série de pesquisas realizadas recentemente sobre o problema da audiência no Ensino Médio. Para citar apenas algumas, destacamos: A crise de audiência do Ensino Médio (2008), o Ensino Médio no Brasil (2009), I e II Seminário Nacional do Ensino Médio (2011; 2013), dado que, “após 12 anos da LDB, os dados e as

avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes” (MEC, 2009, p. 3)

A respeito da banalização do conhecimento disciplinar, o PL 6.840/13 propondo a organização curricular em áreas apenas retifica o que sugere as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Além disso, em nenhum momento indica o fim dos componentes curriculares tradicionais, sugerindo contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade no tratamento das disciplinas e dos temas transversais, observemos;

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º. (CEENSI, 2013, p. 2)

Acerca dos problemas na formação docente que atinge em especial as áreas de matemática, física e química, e pode-se dizer que se estendem as licenciaturas em geral, envolvem desvalorização da profissão e necessária reestruturação dos cursos superiores. Essas questões podem encontrar melhor reflexão na reforma universitária tão necessária no Brasil e já inicialmente empreendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo ex-reitor Naomar Filho, para o qual,

De fato, do ponto de vista epistemológico, a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental. Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem, como vimos anteriormente (FILHO, 2008, p.150).

O PL 6.840/13, ao colocar o ENEM como componente curricular, demonstra a percepção de que o Exame Nacional do Ensino Médio tem se mostrado um grande avanço no processo de democratização e acesso ao ensino superior, por meio do – Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) além de seguir na linha de alguns modelos de escolas internacionais para as quais o estudante ao concluir os estudos deve prestar um exame final. Como bem afirma Castro (2008, “Progressivamente, deveria ser instituído um exame de conclusão do médio. Essa é a fórmula universal na Europa e crescentemente abraçada nos Estados Unidos” (p. 124)

A parceria entre instituições como o SENAC, SESC ou SEBRAE no âmbito da educação profissional pode superar a formação excessivamente teórica e propedêutica típica desta modalidade de ensino, o que pode ser observado nos programas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, em que os estudantes, por exemplo, fazem um curso de atendimento ao cliente e não há carga horária prática, não vivenciando as práticas de sua futura profissão em regimes de estágio.

E por fim, a restrição das matrículas no ensino noturno a apenas aqueles com defasagem idade-série, visa superar a realidade educacional brasileira do Ensino Médio noturno defasado, que além de ter a carga horária reduzida é reconhecido pela sociedade brasileira como inferior, acabando por incluir-excluindo, visto que, “não cabe mais penalizar os alunos do ensino noturno com currículos exíguos e muito aquém daqueles desenvolvidos nos demais turnos [...] a qualidade do ensino noturno, deve ser a mesma do diurno, sem prejuízos de conteúdos e práticas” (CEENSI, 2013, p. 10).

A TÍTULO DE EPÍLOGO

Em um dos seus ensaios mais referendados, *Sobre o óbvio*, Darcy Ribeiro, discorre acerca da formação do pensamento brasileiro, ressaltando o fato de que nossa formação foi pensada durante muito tempo pelas elites econômicas e políticas. Uma de suas célebres frases é a de que “a crise educacional no Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um

programa” (2014, p. 15). Essa crise, excessivamente discutida pelas mídias sociais e pelas Universidades tende a procurar culpados e reverenciar pesquisas sobre o cotidiano escolar dissociando-o das esferas macrosociais. Proponho, dessa maneira, outro viés, cheio de bifurcações que trabalhem um intercâmbio entre o macro e o micro no sentido de pensar e propor soluções para os problemas educacionais brasileiros que envolvam não apenas o Ensino Médio, mas toda a educação básica começando pela Universidade. Nesse contexto, feliz ou infelizmente o Estado ainda é o maior agenciador das políticas públicas, como as mudanças ainda estão em curso só podemos incitar e buscar ultrapassar o óbvio, como diria Darcy Ribeiro:

Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda (RIBEIRO, 2014, p.1)

Destarte, essas reflexões sugerem a necessidade de se efetivar as participações sociais na elaboração das políticas públicas educacionais, de modo sério e comprometido com uma mudança que tome a melhoria da qualidade da educação como um projeto, observando-se a variedade de multiplicidades de realidades locais/regionais. Desvendar o óbvio é acima de tudo adentrarmos nos espaços em que as mudanças ocorrem, é vivenciar os desafios e dificuldades impostos pelos contextos macro e micro, é nos tornarmos agentes das mudanças que queremos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Abandono e evasão no Ensino médio no Brasil: magnitude e tendências. In: **A crise de Audiência no Ensino Médio**. Instituto Unibanco, 2008. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/a_crise_de_audiencia_do_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 01. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. 23 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. 23 fev. 2014.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. In: **Revista Página Aberta**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

CEENSI. **PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegracao?codteor=1200428&filena_me=PL+6840/2013>. Acesso em: 18 mar. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_5.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

FARIA, Glauco. **O governo Lula e o novo papel do Estado brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Abramo, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FILHO, Naomar Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza, FILHO, Naomar Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para Uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

FONTES, Virginia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_6.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2014.

FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso: 30 Jun. 2014.

KAYPER, Bárbara J. **Cheklis para avaliação de artigo científico**. Disponível em: <http://www.ufv.br/dbv/pgfv/BVE797/checklistartigo_cientifico.html>. Acesso em: 21 out. 2005.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2009. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf%3E>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do Estado Regulador. In: **Revista Novos Estudos**. Nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-33002006000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 jul. 2014.

NASCIMENTO, Manuel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: **Publicações da UEPG**. Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

POCHMANN, Marcio. **Qual Desenvolvimento? Oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. 1979. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/RLgJMReY/ribeiro_darcy_-

[_sobre_o_obvio_.html?locale=pt-BR](#)>. Acesso: 02 jul. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.