

Cenários do Ensino Médio no Brasil

Silvana Soares de Araujo Mesquita ^a
Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis ^a

Resumo

No Brasil, a realidade do Ensino Médio torna-se pauta nas agendas de pesquisa em educação. Consta-se que a expansão do Ensino Médio se estrutura dentro de um cenário constituído pelas recentes políticas educacionais, pelos resultados das avaliações externas, pela escassez de docentes e, ainda, pelas políticas de formação de novos professores, associados às demandas dos jovens brasileiros. O objetivo deste texto é apresentar dados e análises, a partir de uma revisão bibliográfica, no intuito de compreender os caminhos que norteiam à educação secundária no país. Os principais referenciais adotados são os documentos oficiais MEC/INEP, além de relatórios de pesquisas e estudos que têm o mérito de pensar as principais questões sobre este segmento de ensino. Identificam-se novos e velhos desafios, além de avanços e entraves, porém sem negar sua expansão e posição estratégica na formação da juventude e na construção de um modelo de sociedade mais igualitário e justo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Cenário. Políticas educacionais.

1 Introdução

Neste início da segunda década do novo milênio, a educação destinada aos jovens no Brasil está colocada em pauta através do desafio de sua universalização e democratização. Apesar da expansão desse segmento de ensino ter se iniciado por volta dos anos de 1990, nessas últimas duas décadas, diferentes políticas foram definidas para o Ensino Médio, sem impacto sobre o crescimento das matrículas. Ao contrário, houve estagnação do ponto de vista do atendimento aos estudantes concluintes do ensino fundamental. No entanto, as demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urge por uma educação secundária de qualidade que permita sua inserção no mundo social e do trabalho, respeitando a nossa diversidade.

^a Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Recebido em: 15 fev. 2014

Aceito em: 29 jun. 2015

Dentre os principais norteadores para a expansão do Ensino Médio, pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico.

Em que pesem esses fatores, o processo de universalização parece estar cada vez mais longe de ser alcançado. A maioria dos estudos sobre o tema identifica três problemas-chaves no desenvolvimento do Ensino Médio (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2009, 2011; KUENZER, 2011). São eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Cury já afirmava em 1998 que o nosso Ensino Médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso “médio”, ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação. Parece que pouco se avançou em dez anos, pois Castro, em 2009, constata que o Ensino Médio continua sendo ponto de encontro das muitas contradições. Passa a receber uma diversidade crescente de alunos e não sabe o que fazer com eles, tem papéis demais, tornando-se um nível em crise permanente. Para o autor, os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do ensino fundamental, o que faz com que os alunos cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os alunos aprenderem e pouco tempo de aula, e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional dos alunos. Associam-se ainda as deficiências no processo de formação dos professores, marcadas pela falta de domínio sobre os conteúdos específicos a ensinar, as dificuldades para gestão de classe e o pouco acesso aos recursos pedagógicos que possibilitem ir ao encontro das especificidades do mundo dos jovens. E, por fim, não se pode esquecer da multiplicidade de objetivos do Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo, até a sua preparação para o trabalho e garantia aos mesmos estudantes do ingresso no ensino superior.

Paralelamente às análises de Castro (2009), encontram-se críticas de Frigotto e Ciavatta (2005; 2011) e Kuenzer (2009, 2011) à realidade atual do Ensino Médio brasileiro, relativas à falta de identidade desse segmento, associada a políticas desencontradas e contraditórias, à manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens.

Ou seja, além da necessidade de ampliação do acesso à educação secundária, a questão da qualidade do ensino é uma realidade a ser enfrentada no cenário atual. Zibas (2005) reconhece que a explosão das matrículas do Ensino Médio possibilitou a entrada na escola de um grupo mais heterogêneo. Contudo, para a autora, o Ensino Médio ainda se caracteriza por um ensino altamente enciclopédico, descontextualizado e marcado por métodos tradicionais. Há exigências de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção da cidadania democrática, nas quais a escola precisa ensinar o jovem a ler o mundo e estar comprometida com sua transformação.

Diante destes trabalhos, este artigo se propõe a identificar como se estrutura o processo de expansão do ensino médio no Brasil, associando-o às demandas dos jovens brasileiros e à necessidade de construção de uma sociedade mais igualitária. O objetivo é traçar um panorama constituído pelos cenários recentes das políticas educacionais destinadas a este segmento de ensino, pelos resultados das avaliações externas sobre o desempenho dos alunos e pelo perfil dos docentes que atuam neste segmento de ensino. São apresentados dados e análises, a partir de uma revisão bibliográfica, que contribuem na compreensão dos caminhos que norteiam à educação secundária deste país.

No texto, nos dirigimos à educação secundária como o Ensino Médio, antigo 2º grau, compreendendo a fase de ensino destinada aos jovens de 15 a 17 anos, após cursarem uma etapa de nove anos de escolaridade fundamental.

Quanto à adoção dos termos ‘políticas ou política educacional’, citados ao longo do texto, remetem-se ao conceito de política pública, compreendida como todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico (REIS, 2010). Compreendem os aspectos relacionados às ações norteadoras, sobretudo as ações governamentais, implementadas através de programas e legislações em relação ao ramo da educação em análise, no caso o ensino médio. Reconhecendo que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das demandas sociais

e econômicas de um determinado período histórico, marcadas por interferências nacionais e mundiais.

2 Cenário 1: As demandas da juventude contemporânea

Os jovens são o público ao qual se destina o Ensino Médio. Identificá-los ajuda a compreender o contexto em que se insere a educação secundária no Brasil, atualmente. Para Marília Sposito (2005), a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da identidade, pessoal e coletiva, por uma atitude de experimentação. E, têm-se a família e a escola como as instituições responsáveis em garantir a incorporação das lógicas sociais e culturais, contribuindo com sua socialização.

Recentemente, com o processo de democratização da educação, os jovens de setores populares passaram a ser o grande público do ensino médio. A sua maioria chega à escola sem incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural. Trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para a qual a escola ainda não se preparou para recebê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento (KUENZER, 2009).

Esse desencontro entre a escola de Ensino Médio e os jovens é um dos grandes desafios e tem forte impacto nos resultados e no processo de expansão desse segmento de ensino. O que se vê são jovens que perderam o encanto pelos estudos ao longo do curso.

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada (KRAWCZYK, 2009).

Recentemente, Callegari (2012) apresentou na ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) dados sobre a situação

educacional dos jovens brasileiros (Tabela 1). Observa-se que cerca de um pouco mais da metade dos jovens, 53%, estão no Ensino Médio Regular. Porém, a outra metade, ou estão com distorção série-idade, ainda cursando o ensino fundamental, cerca de 38%, ou estão fora da escola, 9%. É quase um milhão de jovens longe da escola, evidenciando os problemas de acesso e permanência que precisam ser enfrentados pelas políticas norteadoras de formação da juventude no nível médio.

Para Dayrrel (2007), mesmo reconhecendo que há uma crise de legitimidade da escola e da família como unidades socializadoras da juventude, é possível identificar que a educação ainda ocupa um lugar simbólico importante na vida dos jovens. A ampliação e acesso da escola secundária no Brasil é um avanço que pode contribuir na formação da juventude. Mas, é importante que a escola média entenda que não pode ser mais a mesma, pois “seus muros se ruíram” (DAYRREL, 2007). Novas estratégias de valorização das culturas juvenis que chegam à escola precisam ser encontradas, tanto pelas políticas que norteiam seu funcionamento, como pela formação dos professores que atuam neste segmento.

3 Cenário 2: Matrículas e resultados do Ensino Médio

O segundo movimento deste texto é trazer os levantamentos sobre a realidade do Ensino Médio a fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de democratização e a qualidade do Ensino Médio dos últimos anos. O objetivo é mapear as taxas de matrículas, o público atingido, as redes de ensino com maior número de atendimento, as taxas de aprovação e o desempenho dos jovens neste segmento de ensino. Para tanto, recorreremos aos dados disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e apresentados por Callegari (2012), além das análises de Moraes e Alavarse (2011) e Costa e Oliveira (2011).

Tabela 1. Situação educacional dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos.

Situação/escolaridade	População (mil)
1) Analfabetos	166,8
2) Frequentam a escola	9.379.334
Ensino fundamental	3.927.758
Ensino Médio	5.451.576
Ensino superior	41,7
3) Não frequentam a escola	978.540
Total (mil)	10.424,7

Fonte: BRASIL, 2011a.

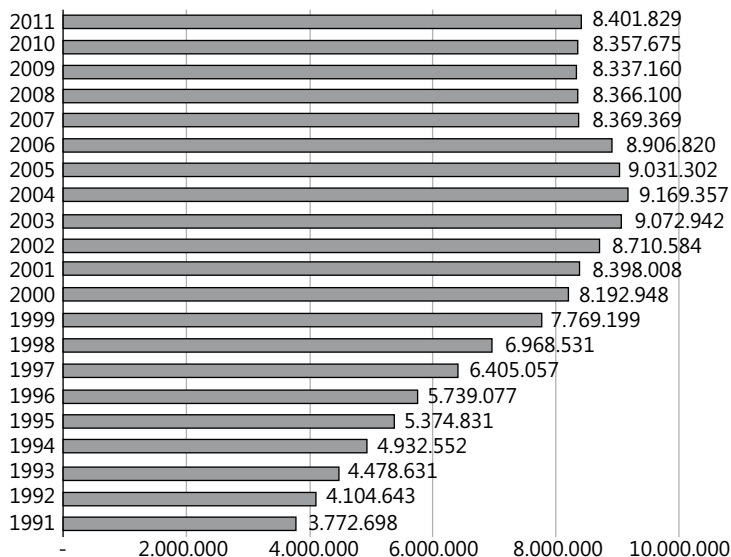
Callegari (2012) mostra, através da Tabela 2, o processo de expansão das matrículas no Ensino Médio nos últimos 19 anos, comparando a evolução entre 1991 e 2011, evidenciando um crescimento de mais de 120% neste período. No entanto, esse crescimento não se deu de forma linear como mostram Moraes e Alavarse (2011) ao compararem as taxas de matrículas de cada ano, desde 1991 a 2010 (Figura 1). Os autores observam uma forte expansão (143%) no período de 1991 a 2004, quando as taxas de matrículas chegam a 9.169.357. Porém, os anos de 2004 a 2007 caracterizam-se por ser um período de queda no número destas matrículas, em torno de 9%. Nos anos subsequentes, 2008 a 2010, registra-se uma tendência à estabilização, totalizando 8.401.829 matrículas em 2011. Assim, durante parte do processo de expansão e de políticas de melhorias do Ensino Médio implantados desde o fim dos anos de 1990, constata-se um período de declínio seguido por uma estagnação impedindo a real democratização deste nível de ensino.

Outro elemento importante na construção do cenário atual do Ensino Médio refere-se às matrículas por dependência administrativa e os processos de mudança ao longo dos anos. Moraes e Alavarse (2011) afirmam que é possível identificar a consolidação da escola pública e a redução da participação das escolas privadas na oferta de matrículas, que decresce de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010. No âmbito da rede pública, a ampliação do atendimento deu-se, nas últimas décadas, pela crescente participação das escolas estaduais, que passam a se responsabilizar por 65,5%, em 1991, e por 85,9%, em 2010, atingindo 97,4% das matrículas de escolas públicas. Quando passamos para a rede privada, verificamos que se manteve estável em relação ao número atendimento, pois, se em 1991 possuía 1.019.374 alunos matriculados, passados 19 anos manteve quase o mesmo número, com 1.022.509 de matrículas em 2011. Isso mostra que ainda existe uma clientela específica, constituída por setores das elites que opta pelo Ensino Médio na rede privada, naquelas escolas que apresentam os melhores resultados nas avaliações externas, nas taxas de aprovação e no acesso as universidades de maior prestígio.

Tabela 2. Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, Brasil (1991-2011).

	1991	2011
Federal	103.092	115.069
Estadual	2.472.962	7.183.345
Municipal	177.000	80.906
Privada	1.019.374	1.022.509
TOTAL	3.772.339	8.401.829

Fonte: BRASIL, 2011a.



Fonte: BRASIL, 2011a.

Figura 1. Ensino Médio: Variações do total de Matrículas no Brasil de 1991 a 2011.

Outra mudança no perfil no Ensino Médio nos últimos anos refere-se ao aumento de matrículas no diurno e diminuição no noturno. A Tabela 3, apresentada por Callegari (2012), mostra esta inversão, pois em 2011, é a população jovem a clientela que frequenta os bancos escolares no horário diurno. Os dados mostram ainda que os alunos que frequentam o Ensino Médio noturno, na modalidade EJA ou regular, estão predominantemente na rede estadual e municipal, uma vez que a rede privada responde apenas por 6,8% das matrículas noturnas e a federal, somente 3,5%, no ano de 2010.

As taxas de matrículas apresentadas até aqui incluem as matrículas no Ensino Médio formação geral, além do Ensino Médio integrado com a educação profissional e o curso normal/magistério. Porém, é possível observar a variação entre estas modalidades de ensino médio e o número de matrículas (Tabela 4), no qual a concepção do Ensino Médio denominado formação geral predomina, enquanto o Ensino Médio integrado atende uma pequena parcela da população. A lógica preparatória do Ensino Médio parece prevalecer em detrimento à formação integrada ao trabalho, mesmo com o crescimento das matrículas.

Além disso, Moraes e Alavarse (2011) identificam a manutenção de cursos profissionalizantes de nível médio, desvinculados da formação geral. Nestes

Tabela 3. Percentual de matrículas no Ensino Médio diurno e noturno.

Ano	Matrículas Diurno	Matrículas Noturno
1995	34%	66%
2000	43%	57%
2005	51%	49%
2011	67,5%	32,5%

Fonte: BRASIL, 2011a.

casos, a maior parte destas matrículas da educação profissional encontra-se na rede privada (Figura 2), o que pode explicar algumas medidas tomadas para ampliação da rede pública profissional e para o estabelecimento de parcerias com a rede privada, atualmente. Este cenário justifica as preocupações em relação aos objetivos e identidade do Ensino Médio que serão objeto de análise no cenário 3 deste texto, sobre as políticas públicas atuais de expansão e melhorias do ensino médio.

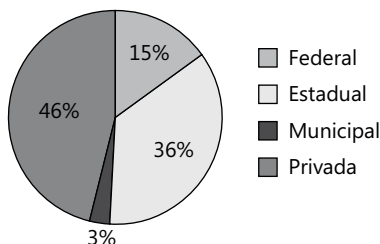
Diante da ampliação de acesso ao Ensino Médio nas últimas duas décadas, uma das questões centrais que alerta para uma crise do modelo atual Ensino Médio é o baixo desempenho dos alunos. Os índices elevados de reprovação e evasão associados aos baixos resultados dos alunos em avaliações de larga escala, as críticas dos professores e do próprio mercado do trabalho à falta de formação dos jovens reforçam esta ideia. De um lado, têm-se os alunos que concluem esta etapa de ensino com pouco domínio da leitura e escrita e baixa proficiência em matemática e, de outro lado, um número expressivo de jovens que desiste desta fase de ensino, pois deposita nela poucas expectativas e interesse.

Moraes e Alavarse (2011) constatam que na rede pública um a cada quatro alunos que frequentam o Ensino Médio fica reprovado. Observa-se, ainda, que nos últimos anos pouco se avançou na superação destes índices, pois as taxas de aprovação têm-se mantido estáveis de 1997 até 2010. As taxas de concluintes,

Tabela 4. Número de matrículas no Ensino Médio, educação geral, normal/magistério e integrado, por dependência administrativa – 2009.

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
Educação geral	7.966.794	29.040	6.914.978	79.922	942.854
Normal/Magistério	194.535	-	163.482	22.537	8.516
Integrado	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637

Fonte: BRASIL, 2011b.



Fonte: BRASIL, 2011b.

Figura 2. Distribuição das matrículas na educação profissional por dependência administrativa no ano de 2011.

outro indicador, também não se modificaram nos últimos dez anos, mantendo-se em torno de 21,5%. São números preocupantes de uma realidade longe da democratização desse segmento de ensino.

Chama a atenção nas escolas estaduais o fato de que, ao aumento de matrículas, corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola (MORAES; ALAVARSE, 2011).

Indicadores de desempenho como o IDEB¹ mostram resultados com pequenos avanços ao longo dos anos e estagnação entre os anos de 2009 e 2011, mesmo com o conjunto de políticas para melhoria do Ensino Médio, anunciado recentemente pelo governo. É possível ainda verificar a diferença de desempenho entre os estudantes das escolas privadas e públicas, reforçando a questão do dualismo das redes de ensino pública e privada (Tabela 5).

Tabela 5. Ensino Médio: IDEB e seus componentes nas redes de ensino pública e privada.

	2005		2007		2009		2011	
	Escolas estaduais	Escolas privadas	Escolas estaduais	Escolas privadas	Escolas estaduais	Escolas privadas	Escolas estaduais	Escolas privadas
IDEB	3,0	5,6	3,2	5,6	3,4	5,6	3,4	5,7
Nota SAEB	4,06	5,96	4,18	5,90	4,34	5,96	4,32	6,05
Aprovação	75%	93%	76%	94%	78%	93%	78%	94%

Fonte: BRASIL, 2011b.

¹ IDEB –Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação obtidos através do censo escolar.

4 Cenário 3: As políticas públicas destinadas ao Ensino Médio associadas aos objetivos da educação secundária

Ao procurar traçar um cenário atual das políticas públicas para o Ensino Médio, dois caminhos se colocaram como importantes para a compreensão desse quadro: a abordagem histórica e a concepção de educação secundária adotada. Cury (1998) identifica através de uma perspectiva histórica que há uma alternância entre três funções do Ensino Médio, a formativa, a propedêutica e a profissionalizante, encontradas nas diferentes políticas educacionais que regeram esta fase do ensino desde a sua criação. Ao longo dos anos, o dualismo social marcado pela diferença entre classes foi cada vez mais sendo reproduzido pela escola com a organização de uma educação profissional paralela ao ensino secundário propedêutico. A função formativa para o Ensino Médio aparece depois com a tentativa de equiparação do ensino profissional ao ensino secundário.

A partir dos anos de 1990, Cury (1998) identifica que na atual LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), na qual o Ensino Médio é reconhecido como a 3ª fase e última etapa da educação básica, as três funções do Ensino Médio estão mantidas, função formativa, propedêutica e profissionalizante. Porém, com pesos diferentes, principalmente com o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que impede a integração entre o Ensino Médio e ensino profissional, criando assim uma escola média única e igual para todos. A partir deste decreto, a função formativa do Ensino Médio prevalece, “o Ensino Médio agora é para vida”, mas com uma série de lacunas em sua instituição (KUENZER, 2000).

Esta concepção de Ensino Médio formativo desvinculado do ensino profissional é denunciada por trazer uma visão conservadora da formação profissional-técnica restrita ao atendimento imediato do mercado, sem considerar a formação humana integrada à dimensão do trabalho (OLIVEIRA, 2009). Além disso, pouco contribuiu de forma efetiva para o fim do dualismo estrutural e social do sistema escolar brasileiro. Segundo Cury, mantém-se a lógica elitista e seletiva, mesmo com o início de seu processo de expansão. As formas aligeiradas de ensino profissional são mantidas, principalmente com a proibição do Ensino Médio integrado. Quanto à formação propriamente técnica ainda é marcada por fortes preconceitos, sendo vista como meros prêmios de consolação destinado aos menos favorecidos.

Chegando aos anos 2000, estes são marcados por novas políticas para o Ensino Médio na busca por resgatar os princípios da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que se viram obscurecidos pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997). Defende-se uma educação média de importância socialmente estratégica com uma base científico-teórico que permita a formação integral e transformadora (FRIGOTTO;

CIAVATTA, 2005; 2011; KUENZER, 2009; MELO; DUARTE, 2011). Assim, um dos marcos desta retomada é a derrubada do Decreto nº 2.208/97 e substituição pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), vigente até os dias de hoje, que readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional.

Para Frigotto et al. (2005), o Ensino Médio integrado possibilita a elevação da escolaridade dos trabalhadores e permite a articulação entre trabalho, emprego, ciência e tecnologia. Os autores reconhecem que a preparação profissional no Ensino Médio é uma necessidade para a realidade brasileira, mas é importante definir as bases em que deve ocorrer esta formação e suas finalidades. Assim, a defesa de um Ensino Médio integrado passa a buscar um espaço nas políticas educacionais.

No entanto, uma concepção de ensino não se muda somente por decreto, como analisam Melo e Duarte (2011). A integração entre trabalho e formação geral passa a ficar a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, o que traz implicações. Na prática, a oferta da educação profissional encontra-se secundarizada e as poucas experiências são limitadas. Observa-se que a integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de profissionais habilitados, falta de infraestrutura das escolas e de equipamentos, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

O que se constata é que esta visão progressista para educação secundária se coloca na contramão de propostas dos grupos políticos mais conservadores. E, é diante destas tensões e disputas que vão se desenhando as novas políticas para o Ensino Médio da década atual. O caráter ambíguo e pouco claro toma conta das políticas de financiamento e das novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

Outro marco da última década com vistas a garantir a democratização do acesso ao Ensino Médio é a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 em 2009 (BRASIL, 2009a), que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. No entanto, Melo e Duarte (2011) alertam para a limitação da obrigatoriedade à faixa etária que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização, pois os alunos que muitas vezes se atrasam ao longo do ensino fundamental não teriam garantia de acesso à educação secundária. Assim, é preciso reivindicar que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independentemente da idade.

A partir de 2009, na tentativa de superar as dificuldades de universalização do Ensino Médio e de melhorar sua qualidade, é lançado o programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b). O documento orientador defende a necessidade de superação entre o dualismo da formação acadêmica e da formação profissionalizante além de afirmar ser necessária a definição de identidade única para o Ensino Médio, respeitado o contexto da realidade brasileira e as diversidades culturais que marcam o país.

Nesse quadro, o Programa do Ensino Médio Inovador visa apoiar os Estados e o Distrito Federal no desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio, na busca de superação das desigualdades de oportunidades educacionais. Assim, a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio, a consolidação da identidade desta etapa educacional (considerando as especificidades desta fase e a diversidade de interesses dos sujeitos), a oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando-se a interlocução com as culturas juvenis, passam a ser metas importantes para uma maior democratização do ensino secundário.

Ainda em 2009, é proposta a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que passa a ser adotado como forma de acesso para as universidades públicas/privadas e como forma de certificação de conclusão do Ensino Médio. Para Melo e Duarte (2011), tais mudanças na política de avaliação de desempenho fizeram com que o Enem passasse a orientar a organização curricular do Ensino Médio, retomando a sua função propedêutica. Além disso, a divulgação dos resultados do Enem por escolas levou a criação de um ranking, no qual as escolas públicas obtiveram os piores resultados, evidenciando a fragilidade do processo de expansão do Ensino Médio e o reforço do dualismo entre as classes sociais.

Em 2011, o governo federal apresenta o PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que prevê a concessão de bolsas de estudos a estudantes de escolas públicas, a fim de realizarem cursos técnicos em escolas privadas. Diante desse programa, a discussão sobre a concepção e identidade do ensino secundário volta a dominar e, mais, traz uma série de indefinições sobre o destino do ensino médio integrado e a defesa por uma formação integral dos jovens trabalhadores.

As perspectivas políticas de universalização para o Ensino Médio também podem ser identificadas pela análise das metas do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), que propõe alavancar, até 2020, a 85% a taxa de matrículas de jovens na escola média, além de promessas de melhoria do desempenho dos

alunos nas avaliações externas e superação das atuais taxas de aprovação e permanência. Kuenzer (2010), ao comparar o PNE anterior (2001-2010) com as propostas para o novo PNE 2011-2010, ressalta a fragilidade de se apresentar propostas sem efetivo planejamento das ações futuras, sem objetivos e indicadores claros de acompanhamento das mesmas. Assim, afirma que o novo PNE tem a missão de superar a década perdida devido à pouca efetividade das intenções que caracterizaram o último PNE.

Nessa direção, Frigotto e Ciavatta (2011) denunciam as incongruências das novas políticas educacionais nomeando o novo plano educacional como “lista de Papai Noel”, pois as medidas propostas oscilam entre utopias e inconsequências. Os autores alertam que não basta uma lista de promessas, são necessárias políticas consistentes e persistência na implementação, organização curricular realmente integrada em todas as etapas de ensino, com qualificação dos professores afinada à nova proposta de ensino, e definições claras das políticas de financiamento.

No que se referem às políticas de financiamento do Ensino Médio no Brasil, estas têm se mostrado bastante desiguais. Pinto, Amaral e Castro (2011) evidenciam como o movimento de expansão de matrículas na educação secundária ocorreu via rebaixamento do valor gasto por aluno, que leva à massificação barata da rede pública. Os autores identificaram poucos investimentos das redes estaduais na infraestrutura das escolas secundárias, na compra de equipamentos, na reforma dos prédios, na construção de laboratórios e bibliotecas. Verificaram ainda que os investimentos com salários dos professores são baixos e muitas escolas funcionam em diversos turnos para atender à demanda de maior número de alunos, sem ampliação de suas instalações e sem garantia de permanência por mais tempo dos alunos na escola.

Assim, na composição do cenário sobre as questões políticas que fomentam os discursos sobre os rumos do Ensino Médio no país, a proposta de um Ensino Médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005; 2015; KUENZER, 2000, 2009, 2011; OLIVEIRA, 2009) desponta como uma possibilidade de mudança significativa e construção de uma sólida identidade para a formação da juventude brasileira.

Não é possível uma educação profissional de qualidade sem uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita, obrigatória, assumida pelo estado para toda população. [...] O que apontamos com a perspectiva de renascer das cinzas, na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do Ensino Médio, é a proposta do ensino médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

5 Cenário 4: Diretrizes curriculares para o Ensino Médio

As oscilações quanto à função social do Ensino Médio, as dificuldades para definição dos seus princípios e objetivos, a busca ou não por integração de ensino profissional e médio, além das políticas de financiamentos e responsabilidades, marcaram as novas Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio, DCNEM/2012.

Com a mudança de governo e a queda do Decreto nº 2.208/97, inicia-se o debate sobre a necessidade de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para educação profissional. Em que pese a queda do decreto, o discurso de integração apresenta linhas norteadoras distintas que acabam por reforçar a separação entre os dois ramos. As novas DCNEM (Brasil, 2012) apresentam pressupostos afinados à proposta do ensino médio integrado e ao Programa Ensino Médio Inovador. Reforçam as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico e o compromisso de sucesso com os estudantes.

Para Ramos (2011), as novas diretrizes curriculares se apoiam em dois eixos, integração e inovação, trazendo como principais desafios a compreensão do significado de conhecimento científico, os critérios de sua seleção e a forma de organizá-lo e abordá-lo. Para a autora, as diretrizes trazem a necessidade de integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. A autora identifica que as novas DCNEM/2012 defendem: i) ampliação do tempo do aluno na escola; ii) oferta de componentes curriculares optativos; iii) ações de incentivo a pesquisa e de iniciativa científica; iv) projetos de produção de vídeos, mídias e cinema; v) projetos de incentivo a arte e a cultura; vi) projetos de produção textual e de incentivo a leitura, ao esporte a ao lazer.

Desse modo, parece-nos que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas nos desafios, pelas questões que suscitam, a colocá-lo no plano epistemológico. Nesses termos, as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que a orienta e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio (RAMOS, 2011).

Em contrapartida, uma nova Diretriz Curricular para Educação Profissional (DCNEP) ainda não foi construída, e a atual de 2004 possui divergências com as novas DCNEM 2012 e com o próprio Decreto nº 5.154/04. Para Frigotto e Ciavatta

(2011), o desfecho político do texto final ainda não é previsível, diante da disputa posta com a ideologia da funcionalidade da educação profissional para o mercado sustentada pelo empresariado, o que supõe orientações político-pedagógicas de maior clareza, quanto ao lugar do Ensino Médio e da educação profissional na formação dos jovens e dos trabalhadores.

Assim, é possível identificar uma lista de programas governamentais em vigor que regulamentam e direcionam o Ensino Médio no Brasil visando sua expansão e melhoria. São eles: i) a LDB nº 9.394/96, com a predominância do caráter formativo e de preparação para vida; ii) o Decreto nº 5.154/04, que reforça a ideia de um Ensino Médio integrado com a formação profissional de forma integral, tendo o trabalho como eixo norteador; iii) o PRONATEC/2011, que consolida uma política de financiamento de bolsas em instituições privadas de nível técnico-profissional; iv) o Programa do Ensino Médio Inovador, que busca a adoção de um currículo mais interessante e envolvente para atender a diversidade dos jovens que frequenta as escolas e fortalece a ideia do protagonismo juvenil e da valorização da cultura jovem; v) as novas DCNEM/2012, baseadas na integração e inovação; vi) as avaliações em larga escala como Enem e Prova Brasil.

6 Cenário 5: Professores do Ensino Médio

A expansão nas matrículas de Ensino Médio e as propostas políticas de melhoria desta fase de ensino criaram um novo cenário para o trabalho dos professores de Ensino Médio. Logo de início, os mais de oito milhões de estudantes passam a demandar por um maior número de professores especialistas. Além disso, se impõe uma nova identidade para o Ensino Médio com a entrada de um novo grupo de jovens na escola, que impacta diretamente as práticas pedagógicas dos professores e exige maiores investimentos na formação inicial e continuada desses docentes.

Uma realidade que se evidencia nas escolas e redes de ensino é a crescente escassez de professores. Estudos identificam, em 2007, a escassez de cerca de 235.135 professores na educação básica, o que é um fato preocupante diante da meta do PNE de expandir o atendimento do Ensino Médio a 85% dos jovens até 2020. Além disso, dados de 2011 mostram que, apesar de cerca de 95% dos docentes que atuam no Ensino Médio possuem nível superior, apenas 53% dos professores tem formação compatível com a disciplina que lecionam. O que se constata são professores lecionando disciplinas diferentes de suas habilitações, principalmente nas disciplinas com maior déficit. Em Física, por exemplo, apenas 25,7% tem formação específica; enquanto em Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira, aproximadamente 40% de professores têm a devida formação (GATTI; BARRETO, 2009; IBAÑEZ RUIZ; et al., 2007; KUENZER, 2011).

Essa defasagem de formação e de profissionais habilitados acaba por gerar políticas de intensificação do trabalho docente, como a ampliação da carga horária de trabalho e o declínio do tempo para planejamento e formação dos professores.

Nos últimos dez anos, houve amplo crescimento no número de novos professores atuando no Ensino Médio. Os dados do MEC apresentados por Callegari (2012) mostram que em 2001 havia 259.380 funções docentes no Brasil, passando para 488.527 funções docentes, em 2011. No entanto, Costa e Oliveira (2011), em estudo sobre o perfil dos professores do Ensino Médio, afirmam que este aumento do número de docentes tem provocado um processo de fragmentação da categoria, associado ao aumento de sua heterogeneidade e segmentação. Para esses autores, a maioria destes docentes concentra-se em 27 redes estaduais distintas, apresentando carreiras, regimes trabalhistas, salários e condições de trabalhos bastante distintas, o que vem reforçar a fragmentação e a dificuldade de se obter a unidade em termos da identidade dos professores do Ensino Médio.

Costa e Oliveira (2011) apontam que o governo vem buscando ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e incentivando também o acúmulo de uma segunda licenciatura junto aos professores já atuantes. Porém, a desatualização da maioria dos cursos de licenciatura vem sendo apontado por Gatti et al. (2011) como uma dificuldade na formação inicial e no preparo dos docentes para lidar com as demandas atuais dos jovens e da própria sociedade contemporânea. Como afirma Kuenzer (2011), não basta aumentar o incentivo a formação inicial é preciso maior estruturação da carreira docente, políticas salariais, dignidade e condições adequadas de trabalho.

Assim, os professores lidam diariamente com impasses em seus trabalhos, pois, enquanto o nível de exigência aumenta com as políticas de responsabilização e as cobranças da sociedade por melhor formação dos jovens, as condições de trabalho se precarizam. Além das jornadas de trabalho longas, cerca de 30 h semanais, em média, e turmas múltiplas com número alto de alunos, as escolas de Ensino Médio não possuem infraestrutura para um ensino voltado para o uso de tecnologia, valorização da ciência ou incentivo da leitura.

Dentre as metas do PNE 2011-2020 encontra-se o desafio de formação de 50% dos professores em exercício em pós-graduação; garantia de formação continuada; compatibilização dos salários com as carreiras que exercem e o nível de escolaridade; planos de carreiras nas redes estaduais e reforma curricular nos cursos de licenciatura. As políticas educacionais para o Ensino Médio com vistas a estruturar uma identidade sólida e incentivar os jovens ao estudo precisam

conduzir as mudanças na formação dos professores. Fica claro que a indefinição identitária do Ensino Médio, as demandas políticas e as ambiguidades das propostas impactam o trabalho dos professores e os colocam em difícil posição como mediadores entre a função da escola média e anseios da juventude.

Definir o Ensino Médio como formativo tendo o trabalho, a ciência e a cultura como eixos centrais integrando-o à formação profissional pode ser um caminho de consolidação de uma identidade para a educação secundária brasileira. Mas, o professor precisa dominar estes princípios apropriando-se deles desde a sua formação inicial e renovando as estratégias via formação continuada, a fim de superar o ensino propedêutico destinado a maioria dos jovens na educação secundária.

7 Considerações finais

Na composição deste cenário do Ensino Médio, é recorrente o distanciamento entre os objetivos do ensino e as propostas curriculares, entre as ambiguidades políticas e o trabalho docente. Porém, novas demandas são identificadas como a crescente escassez de professores especialistas, necessidade de superação da fragmentação e multiplicidade das disciplinas e o incentivo ao protagonismo juvenil.

Para Kuenzer (2000), as diferenças sociais, desigualdade de oportunidades e de acesso à cultura e educação no país não permitem criar uma escola média única: “É preciso tratar diferentemente os desiguais para que possam ser iguais”. A autora defende que cada escola de Ensino Médio possa construir sua proposta pedagógica, a fim de atender suas demandas e superar as diferenças. Além disso, não se pode negar que há no Brasil um grande número de jovens que chega ao Ensino Médio precisando entrar no mundo do trabalho como forma de sobrevivência.

Mas, será que o novo Ensino Médio proposto com a união das três funções pode ser ao mesmo tempo formativo que prepara para as novas demandas da vida e da cidadania, propedêutico que garante acesso ao ensino superior e profissionalizante que permite o desenvolvimento de uma profissão? Seria para todos? Na verdade, o que se percebe não é a existência de limites sociais conduzindo a adoção de diferentes identidades para o Ensino Médio brasileiro?

Dentro deste panorama descrito neste estudo é possível identificar novos e velhos desafios, avanços e entraves, porém sem negar que o Ensino Médio caminha em busca de expansão e da sua consolidação como ferramenta estratégica na formação da juventude e na construção de um modelo de sociedade mais igualitário e justo.

Scenarios of high schools in Brazil

Abstract

In Brazil, the reality of high school becomes tariff in research agendas in education. The expansion of secondary education has been observed to occur in the context of the implementation of recent educational policies, the results of independent evaluations on the deficit of number of teacher, and also of new teacher ' training policies, resulting from the demands of young Brazilians. This study aims to present data and analysis from a literature review to understand the principles that guide secondary education in Brazil. The primary sources are the official documents from the MEC and INEP, as well as research reports and studies that consider the primary issues of this educational field. They identify past and future challenges, developments and impediments, while acknowledging its expansion and strategic position in the molding of the youth and the construction of a more equitable and just society.

Keywords: High school, scenario, educational policies.

Escenarios de educación media en Brasil

Resumen

En Brasil, la realidad de la escuela secundaria se convierte en punto de discusión en los programas de investigación en materia de educación. Se observa que la expansión de la educación secundaria se estructura en un escenario constituido por políticas educativas recientes, por los resultados de las evaluaciones externas, por la escasez de maestros, y también, por las políticas de formación de nuevos profesores, asociados a las demandas de los jóvenes brasileños. El objetivo de este trabajo es presentar los datos y el análisis, a partir de una revisión de la literatura, con el fin de entender los principios que guían a la educación secundaria en este país. Los principales marcos adoptados son los documentos oficiales MEC / INEP, así como informes de investigación y estudios que tienen el mérito de pensar los problemas principales en este segmento educativo. Identifican nuevos y viejos desafíos, y los avances y obstáculos, pero sin negar su expansión y su posición estratégica en la formación de los jóvenes y la construcción de un modelo de sociedad más equitativa y justa.

Palabras clave: Enseñanza media. Escenario. Las políticas educativas.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jul. 2004.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever 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*, 12 nov. 2009a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Documento orientador do Ensino Médio inovador*. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar da educação básica: resumo técnico. Brasília, DF, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Informações estatísticas: Microdados censo escolar: 2011. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 6 de julho de 2013.

CALLEGARI, C. Panorama do ensino médio. In: SEMINÁRIO ANDIFES “QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO”, 2012, Brasília, DF. Brasília, DF: Andifes, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Cesar_Callegari_-_panomarama_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

CASTRO, C. M. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. (orgs.). *Educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-69.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-50, jul./dez. 2011. doi:10.5007/2175-795X.2011v29n2p727

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 27, p. 73-84, 1998.

DAYRELL, J. A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-28, out. 2007. doi:10.1590/S0101-73302007000300022

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto Nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-38, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300002

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-113, out. 2005. doi:10.1590/S0101-73302005000300017

GATTI, B.; BARRETO, E. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRE, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

IBAÑEZ RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2007.

KRAWCZYK, N. R. O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-68, 2011.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300004

_____. (Org) Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-73, jul./set. 2010. doi:10.1590/S0101-73302010000300011

_____. O Ensino Médio agora é para vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p.15-39, abr. 2000. doi: 10.1590/S0101-73302000000100003

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-51, maio-ago. 2011. doi:10.1590/S0101-3262201100020000

MORAES, C.; ALAVARSE, O. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300011

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, 2009.

PINTO, J. M.; AMARAL, N.C.; CASTRO, J. A. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação Barata da rede pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-65, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300003

RAMOS, M. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-88, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300009

REIS, B. P. W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=326>>. Acesso em: 19 maio 2015.

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

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005. doi:10.1590/S1413-24782005000100003



Informações dos autores

Silvana Soares de Araujo Mesquita: Doutoranda em Educação - PUC-Rio. Professora das disciplinas pedagógicas do Instituto de Educação de São João de Meriti (Ciep179_SEEDUC/RJ). Integra a equipe de conteudistas do CEDERJ para produção de material de apoio didático-pedagógico na formação de professores de ciências. Integra o grupo de pesquisa GEPPE-PUC-RJ de estudos sobre o Professor e o Ensino. Contato: silvana.mesquita@ig.com.br

Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis: Doutorado em Educação - PUC-Rio. Professora titular da PUC-Rio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Contato: isabell@puc-rio.br