

## ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA: IMPLICAÇÕES AOS SUJEITOS IDEALIZADOS – PROCESSOS EDUCATIVOS

Autor: Dayvison Bandeira de Moura

Secretaria de Educação de Pernambuco – BR.; Universidade Americana – PY.  
[analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com](mailto:analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Monteiro da Silva

Universidad Americana, Universidad Colúmbia – PY; Universidade do Paraná – UNIPAR – BR.  
[mariahmoposil@hotmail.com](mailto:mariahmoposil@hotmail.com)

GT – 05 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

**Resumo:** Este texto foi adaptado e, originalmente, fora intitulado: *Dados recentes sobre o Ensino Médio: Contextualizar para entender a necessidade de mudanças*, da revisão de literatura de uma tese de doutorado em Ciências da Educação, apresentada na Universidade Americana no dia 18 de julho de 2017, em “Asunción”, capital do “Paraguay”. Nesta etapa, utilizou-se a pesquisa documental (CELLARD, 2008), o documento utilizado fora as Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, formulado pelo INEP/MEC/BR. Foi objeto de estudo a totalidade do documento, mas neste recorte privilegiou-se dados de pesquisas do INEP em Parceria com o IBGE, bem como análises descritivas elaboradas por BERCOVICH, 1997, estabelecendo um quadro comparativo entre dados do Ensino Médio brasileiro e países da América Latina e América do Sul. Tal estudo foi desenvolvido com a intenção de contextualizar o panorama no qual esta área da Educação Básica está assentada, na contemporaneidade, uma vez que os dados disponibilizados pelo documento situam a “onda de adolescentes” compreendendo como marco temporal: 1980, 1990, 2000 para analisar o panorama problemático envolvendo-os, perspectivando assim, implicações que incidiriam até 2012. Nesse interim, matrículas, sua não oferta ou oferta; a redução das mesmas, representam para o estudo aqui desenvolvido elementos suscetíveis a reflexões acerca dos desafios que a BNCC 2017, em desenvolvimento, precisa ter em foco, no tocante ao Ensino Médio, bem como, o lugar que será reservado ao currículo. Preocupação que enseja na mesma modalidade em atenção à Educação de Jovens e Adultos, de onde tem ecoado discursos de políticas curriculares tão discrepantes. E mais, assinalando consequências quanto ao futuro do programa PROEJA, comum aos institutos federais do Brasil e as escolas do sistema “S”, atualmente, imprecisas. A concepção de currículo de Gimeno Sacristan (2013), de onde decorrem as reflexões e pontos de vista defendidos. Momento em que se evoca o lugar da “pobreza”, enquanto preceito estratégico para a negação ou cerceamento de direitos, sobretudo, à Educação Básica, no Brasil. Para tanto, o interdiscurso de Arroyo (2000; 2014a, 2014b) assume função primordial. Foi possível suscitar questões sobre uma idealização dos sujeitos previstos pela história do Ensino Médio, destaque-se, a EJA. De modo mais precário o seu acesso à formação técnica. Sendo possível, constatar que os adultos e idosos de hoje, foram as populações vitimadas pela ausência de políticas públicas inclusivas no passado recente. De maneira que as populações empobrecidas são as maiores de hoje também, as de outrora têm sido seu alvo central, assim como os jovens pobres da atualidade representam resultado de uma nefasta tradição. Redimensionar essa realidade se faz necessário pela via de políticas públicas, carecendo de ser elemento presente na nova BNCC 2017.

**Palavras-chave:** Currículo, Jovens, Pobreza, Negros, BNCC.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo intenciona-se apresentar alguns dados presentes no documento Matrizes de Referência para o Ensino Médio, publicado em (2003), pelo INEP/MEC. O mesmo foi tomado como motivo de estudo no texto intitulado: *Dados recentes sobre o Ensino Médio: Contextualizar para entender a necessidade de mudanças*<sup>1</sup>. Tal opção se deve ao fato de elencar recortes de um estudo desenvolvido com base em outros argumentos, e concepções, presentes no texto original, uma vez que há outros objetivos à guisa do mesmo. Mas vale ressaltar, aquelas permitiram gerar uma interface que se coaduna com as previsões do grupo de trabalho para o qual o texto fora adaptado.

Tal estudo foi desenvolvido com a intenção de contextualizar o panorama no qual esta área da Educação Básica está assentada, na contemporaneidade, uma vez que os dados disponibilizados pelo *documento* situam a “**onda de adolescentes**” compreendendo como marco temporal: 1980, 1990, 2000 para analisar o panorama problemático os envolvendo, perspectivando, implicações que incidiriam até 2012. Nesse interim, matrículas, sua não oferta ou oferta; a redução das mesmas, representam para o estudo aqui desenvolvido assim como, no texto original, elementos suscetíveis a reflexões acerca dos desafios que a BNCC 2017, em desenvolvimento precisa ter em foco, no tocante ao Ensino Médio, bem como, o lugar que será reservado ao currículo para a mesma modalidade em atenção à Educação de Jovens e Adultos lugar de onde tem ecoado discursos tão discrepantes, historicamente. E mais, assinalando consequências quanto ao futuro do programa PROEJA, comum aos institutos federais do Brasil e as escolas do sistema “S”, atualmente, imprecisas.

Quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa documental (CELLARD, 2008), o documento utilizado – fonte primária - fora as Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, formulado pelo INEP/MEC/BR. Foi objeto de estudo a totalidade do documento, mas neste recorte privilegiou-se dados de pesquisas do INEP em Parceria com o IBGE, bem como análises descritivas elaboradas por BERCOVICH, 1997, estabelecendo um quadro comparativo entre dados do Ensino Médio brasileiro e países da América Latina e América do Sul.

---

<sup>1</sup> O mesmo integra aspectos pertinentes à revisão de literatura da tese de doutoramento no curso de Doutorado Acadêmico em Ciências da Educação, intitulada: Currículo de Língua Portuguesa e Cultura afrodescendente: perspectivas de leitura em cursos do PROEJA no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Ensino Médio defendida em 18/07/2017, em “Asunción”, capital do “Paraguay”, na “Universidad” Americana.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizar um estudo sobre a Base Nacional Curricular Comum, BNCC, pode ser explicado pelas efervescentes discussões que têm demovido setores institucionais do Brasil em torno de um debate que representou esforços muito grandes em todo território brasileiro. O que envolveu desde instituições públicas de ensino superior, privadas; também, a atuação de setores ligados ao executivo federal, no âmbito do Ministério da Educação, envolvendo ainda, órgãos de classe e a atuação engajada de professores de todo o território nacional que voluntariamente, participaram de consultas públicas a fim de que pudesse haver uma análise apreciativa, com vistas a serem realizadas modificações neste documento que representa um redirecionamento das intenções, dos objetivos que deverão passar a nortear a prática docente manifesta nas escolas do país.

Por esse motivo, situar a necessidade de mudanças propostas pela BNCC é algo fundamental para contextualizar estudos e pesquisas com a proposta de delinear qual a concepção de professores e coordenadores em um instituto federal, no que diz respeito à concepção de leitura perspectivada à estudantes de Ensino Médio? Agregue-se a isso, o fato de serem egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. E, também, serem atendidos numa modalidade criada em 2006, o PROEJA, com a missão de ofertar um modelo de formação exatamente, em atenção às necessidades desta clientela.

E mais, no Ensino Médio, momento de formação da educação básica nacional que registra números alarmantes em relação à sua exígua oferta e à sua não oferta, mesmo frente às suas demandas. Diante do exposto, se faz importante serem conhecidos alguns dados: **“O Brasil continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no Ensino Médio.”**<sup>2</sup> (INEP, 1998 apud: Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 52, grifos do autor.). Se for levado em consideração a existência de muitos nesta faixa etária que estão retidos em face de reprovações em séries do Ensino Fundamental e ainda outros que se quer matriculam-se no Ensino Médio, em função de vários motivos, dentre esses se pode prever que o ingresso no trabalho formal ou informal representa parcela significativa. Isto tem sido, historicamente, condicionantes para exclusão. Uma vez que muitos estudantes de escolas públicas pertencem a famílias com situação financeira limitada. Dentre estas caberia delinear as que vivem abaixo da linha da pobreza, outras em pura miséria.

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Plano Nacional de Educação - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, Brasília, MEC/INEP, 1998.

Outro dado que merece atenção:

A expectativa de crescimento do Ensino Médio é ainda reforçada pelo fenômeno chamado “**onda de adolescentes**”, identificado em recentes estudos demográficos: De fato, enquanto a geração dos adolescentes de **1990** era *numericamente superior* à geração de **adolescentes de 1980** em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em **1995 e 2000** serão maiores do que as gerações de **1985 e 1990** em 2,3 e 2,8 milhões de pessoas, respectivamente. **No ano 2005**, este incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes. (BERCOVICH, 1997 apud Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 52, grifos do autor.).

É perceptível esta queda, em razão de suas implicações danosas à vida em sociedade, ao aumento da criminalidade, à redução da força de trabalho de uma população que passa a sofrer as consequências da ausência de políticas públicas coerentes. É mais do que significativo que os dados bem como o que se pode perspectivar a partir deles, deveria repercutir em ações institucionais para o enfrentamento dessa problemática, se tornasse uma agenda permanente. Mas, para atacar os elementos que motivam a ocorrência dessa queda do ingresso e permanência de adolescentes no Ensino Médio. Os números apresentados por “Bercovich” legitimam a preocupação desse estudo, bem como a sua relação para delinear perspectivas que interferem para o “molde operandis” com o qual estudos são realizados para estudantes classificados como “Educação de Jovens e Adultos<sup>3</sup>” – EJA, em curso PROEJA Ensino Médio<sup>4</sup>. Uma vez que, esta modalidade tem sofrido inúmeras alterações ao longo de sua história. Esta por sua vez, poucas vezes, teve estreita relação com a inclusão das classes e etnias mais excluídas historicamente<sup>5</sup>, nesse país, mais recentemente, *desse* país. Entre os grupos humanos mais cerceados do acesso *quantitativo* e *qualitativo* à EJA, estão negros, negras, indígenas, pobres que vivem em zonas periféricas, ausentes de políticas públicas condizentes ao retrato resultante dos processos históricos de subalternização sofridos<sup>6</sup>. Como então,

<sup>3</sup> Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em ralação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (FREIRE apud BARBOSA, 2010, p. 53).

<sup>4</sup> (...) “gostaria que a escola proporcionasse um curso ao seu educando (a) que lhe permitisse entrar no mercado de trabalho?”. Por isso temos que ser muito cuidadosos quando nos referimos ao “diálogo social”, ainda mais quando “verdadeiro”, como justificção para políticas que porventura possam pôr em causa princípios fundamentais como é o da igualdade de oportunidades. (MAGALHÃES, 2002, p. 64).

<sup>5</sup> “A humanização negada na injustiça, na exploração e na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade e de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” Freire (p.30 apud: Arroyo, 2000, p. 247).

<sup>6</sup> (...) que projecto de política educativa é este que parece discriminar as filhas e os filhos da classe trabalhadora (sobretudo), dificultando o seu acesso às condições necessárias para a igualdade de participação no mercado de trabalho



haver pesquisas de caráter quantitativo, sobretudo, para mensurar números de matrículas, de permanência ou evasão. Todavia, se levar em consideração os elementos determinantes. É, no mínimo ingenuidade política que isso não esteja atrelado às políticas públicas de Estado e de governo quantas vezes “cosméticas”.

Pois, se houver uma contínua queda de oferta de matrículas para o Ensino Médio regular ou Médio associado à formação técnico profissional, seguramente, isso promoverá implicações imprevisíveis às sociedades futuras. Esta realidade colocará em xeque a sua civilidade, já tão escassa. Onde a violência psicológica perpetrada por agentes públicos e por seus porta-vozes disseminaram discursos eficazes para naturalizar a inferioridade de muitos, sob a profusão da superioridade de alguns. E, quando a violência chega a enraizar-se na consciência humana, isto ocorre porque ela a tornou naturalizada. Sendo natural as suas expressões físicas, mesmo quando o palco é a escola.

Além dos dados já evocados, a exposição de outros números amplia a preocupação sobre os fatores que tenham relação com a incidência de uma queda cada vez maior no número de adolescentes, observem:

[...] os números absolutos são enormes e dão uma ideia mais precisa do desafio educacional que o País enfrentará. **Pela contagem da população realizada em 1996 (IBGE), em 1999 o Brasil terá 14.300.448 pessoas com idade entre 15 e 18 anos. *Esse número cairá* para a casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de 2007.** No início da segunda década do próximo milênio (2012), depois do fenômeno da onda de adolescentes, o País ainda terá **12.079.520 jovens nessa faixa etária** (BERCOVICH, 1997 apud Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 52, grifos do autor).

Como se pode observar as cifras resultantes da pesquisa e das projeções realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, oferecem subsídios para que haja um estado de alerta em relação a que fatores contribuem ou determinam esta queda tão significativa da população de jovens e adolescentes com idade de 15 a 18 anos de idade. O que requer das instituições comprometidas com a pesquisa, como as universidades do Brasil, ONG’S e outras instituições de classe possam olhar com atenção para a necessidade de estudos e pesquisas sejam voltados para que um esforço coletivo ocorra, a fim de serem apontados fatores esclarecedores,

---

e na sociedade pela criação de medidas como os currículos alternativos e cursos tecnológicos que não dão acesso ao ensino superior? (MAGALHÃES, 2002, p. 57).

visando a identificação da gênese do problema, bem como medidas alternativas para fazer frente à este ataque à humanidade jovem, assim como fora comum ao passado vivido pelos agora, “maduros” e idosos.

Na busca pela mudança de postura, *o ingresso no consumo e comércio de drogas legais e ilegais, o descaso familiar, o abandono, a pobreza<sup>7</sup>, o preconceito social, econômico e étnico racial* representam fatores que aviltam a humanidade do humano e acabam, muitas vezes corrompendo-o, legando à condição de viver pela e para a barbárie. Entretanto, refletir sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação de resultados de estudos e pesquisas podem ajudar a encontrar alternativas e saídas para minimizar, quiçá enfrentar essa redução que atinge os nosso adolescentes e jovens. Hoje, já dividindo, as salas de aula da EJA com a clássica clientela sobrevivente de outros processos de barbárie. A própria sociedade brasileira sofrerá, como tem sofrido, as consequências dessa redução.

É também prudente observar dados de outra pesquisa:

[...] Conforme prossegue o estudo da Fundação SEADE<sup>8</sup>: **Em 1992**, cerca de **64% dos adolescentes** já estavam fora da escola; **em 1995**, apenas três anos depois, este percentual já **havia decrescido** para algo em torno de **42%**. Como consequência da maior permanência no sistema escolar, cresce de forma expressiva a proporção de adolescentes que avançam além dos quatro primeiros anos. O mesmo se dá, de alguma maneira, em relação à conclusão do primeiro grau e do segundo grau. (Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 53, grifos do autor.).

É digno de nota: este dado sobre o crescimento da Fundação SEADE, apesar de sua necessidade de dados atualizados, não consegue apresentar um quadro tão animador. Posto que esse percentual de 42% corresponde ao fundamental 2 e ao segundo (2º), grau, antiga denominação dada

---

<sup>7</sup> (...) entre as formas de científicas e não científicas de verdade, o que leva à invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade da forma legítima de conhecer: os conhecimentos dos leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas são situados no outro lado da verdade, na inverdade. A partir da concepção abissal de conhecimento, considera-se que os pobres não produzem conhecimentos válidos, mas apenas reproduzem crenças, opiniões, magias, idolatrias, entendimentos intuitivos ou subjetivos que são incomensuráveis e incompreensíveis por não pertencerem aos cânones científicos de verdade. O pensamento moderno de que o currículo são síntese, acaba por bloquear conhecimentos (...). Logo, os currículos tendem a ignorar a pobreza, ao desconsiderar os (as) pobres como objeto de conhecimento e preocupação (...) pensá-los como sujeitos de conhecimento. (ARROYO, 2014b).

<sup>8</sup> [...] o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego (opcit.).

ao Ensino Médio. De modo que se ambas as etapas de estudo estão presentes na cifra de 42%, não se pode determinar então, em qual dos níveis, efetivamente, se deu esse avanço. Apesar que esse percentual possui uma distância temporal, um lapso temporal, muito grande se levarmos em consideração os dados anteriormente, apresentados por pesquisas sobre outros critérios. *Mas*, esta perspectivou o **ano de 2012**, como um indicativo para os números absolutos a que chegou o IBGE. Logo, a inclusão desses números se deu em razão deles estarem ventilados na fonte de referência utilizada: as *Matrizes de Referência para o Ensino Médio*, e, seguindo a ordem em que foram apresentados.

Os dados da pesquisa colocam em evidência a responsabilidade do Estado brasileiro, das instituições comprometidas com a pesquisa acadêmica na área de educação, bem como demais áreas afins, sobretudo, as que têm e podem realizar estudos e pesquisas *interdisciplinares*, *multidisciplinares* para de modo conjunto enfrentarem esta problemática que afeta aos nossos jovens, e, carecendo, portanto, de medidas para gerenciar não apenas o problema. Mais que isso, a busca por soluções para eliminar os fatores que determinam ou contribuem para a existência de uma realidade que tanto marginaliza adolescentes e jovens, justamente, no momento em que deveriam estar sendo preparados para ingressar numa vida economicamente, ativa.

Em ampliação ao quadro que está sendo construído, relacionando adolescentes e jovens e sua relação com o ingresso, a existência de matrículas realizadas, ou ainda da oferta das mesmas, no Ensino Médio, outros dados são também, reveladores.

A capacidade do País para atender essa demanda é muito limitada. **Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola** e, destes, metade ainda está no Ensino Fundamental. Segundo os dados da UNESCO, o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina, para não dizer da Europa, América do Norte ou Ásia. (SCHWARTZMAN, 1991 apud Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 53, grifos do autor).

A constatação acima é muito preocupante quando encarada do ponto de vista da cifra apresentada, ou quando se pensa sobre a mesma pois, em verdade, é possível dividir esse percentual, uma vez que a faixa etária indicada 15 a 17 anos uma parte não precisada na informação expressa pelo INEP, que é o órgão responsável pelo planejamento e elaboração das Matrizes de Referência que parte desse percentual informado pela UNESCO se encontra ainda em séries do Ensino Fundamental. O que quer dizer: as implicações, bem como a extensão e gravidade do dado

apresentado é ainda maior quando se o avalia e o problematiza qualitativamente. Postura crítica que apenas, amplia este problema social.

É prudente também, ser observado os dados fornecidos pela fonte consultada sobre os países Latino Americanos<sup>9</sup> e os membros do Mercosul:

**No continente latino-americano**, os países que têm **uma taxa bruta de matrícula** da população de **14 a 17 anos menor que a brasileira concentram-se na América Central: Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala**. Entre os que, **desde 95, ultrapassavam os 50%**, estão Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do **Mercosul, apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40%**, respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%) estão melhores que os “tigres asiáticos” (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos (90%) (Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 53, grifos do autor.).

Ao pensar criticamente sobre estas cifras, as mesmas não chegam a causar um alívio no leitor ou que elas pudessem denotar um sucesso real quanto à adoção de políticas públicas em educação que tivesse ampliado *a oferta e a qualidade* dos cursos de Ensino Médio oferecidos no Brasil, do ponto de vista, sobretudo, público. Isso não signifique não reconhecer a existência de avanços. Contudo, estes estão longe de visibilizar a manifestação da racionalidade de políticas públicas em sintonia com a “*dignidade da pessoa humana; a erradicação da pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*” (ACQUAVIVA, 1998, p.45), como sendo resultado de princípios do Estado brasileiro.

Para desenvolver tal raciocínio, será levado em consideração o fato explicitado de que o Brasil se encontra em “*situação melhor*” já que países como o **Paraguai** e a **Bolívia** têm cifra na ordem de **37%** e **40%** por cento de estudantes matriculados no Ensino Médio. Entretanto, considere-se que: *o tamanho de cada um desses países; a força de sua economia; a características dos empregos; o nível de desenvolvimento social; a característica de suas indústrias; o uso de tecnologias, do Produto Interno Bruto – PIB<sup>10</sup> utilizado para educação*. São fatores que precisam ser considerados **seriamente**, antes que sejam comparados dados estatísticos sem que o contexto

<sup>9</sup> Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania. (Matrizes de Referência do Ensino Médio, 2003, p. 53, grifos do autor).

<sup>10</sup> A sigla se refere a geração de riquezas durante um ano por uma país.

social, político, histórico e as condições de cada um implementar seus programas e desta feita, lograr os êxitos perspectivados. Ainda se agregue à esta análise *o tamanho desses países, o número da população*, inclusive a economicamente ativa formal e informalmente, bem como *a qualificação profissional que possuem* e, sua adesão ao mercado, dentre outros elementos. E, desta feita, **comparar todos esses fatores aos mesmos fatores do Brasil.**

Então, será, no mínimo necessário reconhecer que os esforços empreendidos nestes países têm sido *incomensuravelmente* maiores que o do Brasil, no que diz respeito à aplicação de recursos para a infra estruturação de capacidades logísticas para o desenvolvimento, ampliação e manutenção de sua educação básica. Cada país vive os seus desafios, porém, cada contexto nacional requer um estudo acurado a fim de que seja compreendido, explicado, **muitas vezes não justificado**, os motivos para a adoção de uma determinada política para o Ensino Médio em um Estado.

Como no Brasil, onde ele ou fora alijado de prioridade para as políticas públicas, tenha sofrido um desmonte, entrecortado por engodos e discursos demagógicos que geram o recrudescimento e miniaturização de suas possibilidades. Quantos já foram os discursos e políticas públicas voltadas para o Ensino Médio brasileiro, nosso antigo 2º grau? E qual as implicações das escolhas feitas pelo governo quando não é levado em consideração um modelo de desenvolvimento que não gere mais exclusão, mais pobreza<sup>11</sup>, em face de uma oferta de formação desproporcional à demanda reprimida<sup>12</sup>? Imagine quando a demanda reprimida, representa grupos humanos desfavorecidos, cujas necessidades são ignoradas, e isso acabará, promovendo uma progressão aritmética excludente, como a que tem sido assinalada no Brasil, agora e piorará?

Se depois de todos esses fatores, ainda for levado em consideração a quantidade de aspectos que oneram o salário do trabalhador, bem como os demais impostos que compõem a arrecadação tributária do Brasil, em relação aos países que estão atrás dele. Por sua vez, se avalie e sejam comparadas as políticas públicas que permitiram aos mesmos lograrem: 37% e 40% (Paraguay e

---

<sup>11</sup> (...) Boaventura de Sousa Santos (2009) prossegue recordando que essa realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental (poderíamos incluir o pensamento educacional e curricular) continua operando mediante linhas abissais que dividem e separam o mundo humano do subumano, de tal forma que os princípios de humanidade não são efetivados para todos. Isso fica evidente com as desumanizações sexuais, sociais, territoriais, étnicas e raciais, ou mesmo em forma de pobreza, violência, nova escravidão, trabalho e prostituição infantil etc. (ARROYO, 2014b, p. 19).

<sup>12</sup> (...) “ a renda dos pobres tende a variar consideravelmente de ano em ano e de estação a estação no contexto do ano, dependendo do tempo de outros acidentes” (STREETEN, 1995, p. 30). Além disso, há outra condição de tempo a ser levada em conta: a falta ou ausência absoluta de esperança de mudar sua situação no futuro podem tornar os indivíduos ou resignados ou violentos. (PINZANI, 2014, p. 24).

Bolívia), que os colocaram atrás do citado país, em relação às “matrículas” para o Ensino Médio. Porém, seja reiterado: as condições econômicas e sociais dos mesmos precisam ser levadas em consideração. De modo que estarem Paraguai 13% por cento atrás do Brasil e a Bolívia 10% revela a necessidade de estudo sobre a proporcionalidade comum à realidade e condições de cada Estado, de qualquer maneira, tais dados colocam a realidade brasileira como uma carente de sérios ajustes por parte de ações públicas do executivo nacional. Isso quando se traz à tona o PIB do Brasil, suas condições de desenvolvimento, seu papel no cenário latino americano e sul americano, mesmo entendendo o número proporcionalmente maior que a dos países tomados como argumento de comparação.

Enfim, depois uma detida atenção aos dados disponibilizados no documento produzido pelo INEP/MEC/BR, em 2003, muito embora, tais dados foram acessados na base no MEC, nos dias **27/28** do mês **fevereiro** e, **01** do **03**, mês de **março** de **2017**. Essa decisão se deu em razão de que esses dentre outros estudos forma insistentemente, estudados no sentido de perspectivar parâmetros para a realização de pesquisa de campo: entrevista semiestruturada, por meio do instrumento: questionário com perguntas abertas, logicamente, sob a abordagem qualitativa, realizada término de abril e início de maio 2017, no IFPE *Campus* Recife. Os sujeitos da pesquisa professores<sup>13</sup> e coordenadores<sup>14</sup> que atuavam nos cursos do PROEJA. Tal decisão se deu em razão das inúmeras transformações, discussões, opiniões dispares sobre as mudanças a serem implementadas no Ensino Médio, a partir do ano corrente, denominadas pelo governo executivo do Brasil como: “**Novo Ensino Médio**”<sup>15</sup>.

As definições que incidirão, precisamente, sobre esta etapa de formação que possui uma história marcadas por incongruências, oferta exígua e não oferta por motivos como a não existências de escolas, sobretudo em zonas rurais<sup>16</sup>. Ao passe que as escolas situadas em zonas urbanas do Brasil, a oferta de vagas para o Ensino Médio tem sido menor do que a procura. Independentemente, dessa disfunção ocorrer por inúmeros condicionantes, e estes apresentem uma relatividade que também, merece estudo, o fato indubitável é que esta etapa culminante da Educação básica e sua história fora marcada por fatos que restringiram sua oferta, acesso,

---

<sup>13</sup> Professores de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, de Refrigeração, de Mecânica, de Matemática.

<sup>14</sup> Coordenadores de Língua Portuguesa, de Refrigeração, de Mecânica, Pedagógico.

<sup>15</sup> Até período de realização da entrevista semiestruturada, de sua codificação, em razão da Análise de Conteúdo conforme as previsões de Bardin (2011), análise e considerações finais, não havia sido publicado a formalização do Novo Ensino Médio, por parte do Ministério da Educação do Brasil.

<sup>16</sup> Muitas destas oferecerem apenas, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

permanência e desenvolvimento sob currículos que se coadunam com as necessidades locais, regionais ou nacionais.

Outro fato que merece atenção: desde à Constituição da República Federativa do Brasil – CF, de 1988, não haver previsão clara para a aplicação de recursos financeiros para o desenvolvimento, expansão e, em tempo, universalização do Ensino Médio, também, contribuiu para uma história de distorções. Inicialmente, a legislação FUNDEF (Fundo Nacional da Educação Básica), previa recursos do orçamento federal, apenas, para o Ensino Fundamental. De modo que, o Ensino Médio percebia parte dos recursos, exclusivamente, voltados para a etapa anterior, promovendo, evidentemente, um desequilíbrio e implicações para a gestão dos recursos disponíveis.

Posteriormente, os cinco (05), anos em que foi definido o período para que a CF/ 1988, ter seus efeitos consolidados e irrevogáveis<sup>17</sup>. Então, setores do executivo federal e do legislativo federal reuniram esforços e estudos para elaborarem uma legislação federal que vislumbrasse a previsão de recursos, no âmbito do orçamento federal enquanto política de Estado, voltadas ao Ensino Médio e à Educação Infantil, esta legislação foi denominada como FUNDEB<sup>18</sup> e entrou em exercício desde janeiro de 2007.

Este panorama legal permite que este estudo não se detenha num discurso cunhado num olhar unicamente, acadêmico. Isto porque isso não seria coerente, já que os resultados que serão alcançados com essa pesquisa visam não apenas nortear um alargamento das percepções críticas sobre a temática de desenvolvimento do Ensino Médio em âmbito acadêmico. Mas também, que seja possível conseguir ser estabelecido um **diálogo propositivo** com instituições públicas com foro na *gestão, planejamento, desenvolvimento e fiscalização do ideal funcionamento e infra estruturação* do Ensino Médio. Logo, convém, ressaltar: não é intenção dos estudos e pesquisas que comporão esta tese, assumirem um papel, apenas enumerador de problemas. Longe disso, se espera que seja possível dimensionar ações para visibilizar alternativas exequíveis, no que concerne à adoção de leituras com vistas aos gêneros que foram ou deveriam ser elencados para perspectivar o que concerne às Diretrizes Curriculares Étnico Raciais (2004/2013) em razão de seu papel adjetivo aos artigos 26º e 26º A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/1996.

## Conclusões e Referências

---

<sup>17</sup> Isso diz respeito às cláusulas Pétreas.

<sup>18</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

Quando foi definido que este estudo dimensionaria o registro de números alarmantes em relação à exígua oferta ou, à não oferta de vagas, frente à demanda relacionada ao Ensino Médio, acabou destacar a necessidade de atenção para a mudança das distorções e implicações decorrentes desse cenário. Fato que também, envolve assumir uma postura responsiva das autoridades dos Estados ligados à pesquisa, frente à seriedade dos quadros envolvidos na oferta dessa modalidade da educação nacional. Que estas possam de fato, fazer com que o estudo apoiado nos dados que se resolveu aqui parafrasear, possa sensibilizar os leitores do estudo aqui resultante daquele, sobre a importância desse assunto. E, portanto, os motivar ao ingresso nesse debate, de modo responsivo, a fim de que se possa reunir esforços para alterar positivamente, esse grave cerceamento à educação formal, na última etapa da “educação básica”. Com efeito a reflexão sobre a análise dos dados quantitativos possa despertar outros estudos, bem como novas pesquisas, sobretudo, na área de educação e áreas correlatas a ampliar sua compreensão e, também, as consequências que advém da manutenção dessa prática histórica: a ausência de políticas públicas eficazes que promovam a inclusão de classes subalternizadas em face de sua diferença ou pertencimento étnico cultural. Algo tão comum à América Latina, do Sul onde a assimilação fora um traço para o amordaçamento.

#### Referências

- ARROYO, M. G. **Módulo Introdutório: pobreza, desigualdades e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014a.
- ARROYO, M. G. **Módulo IV: pobreza e currículo: uma complexa articulação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014b.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 238-251.
- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. **Matrizes de Referências ENEM**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC/BR, (p. 01-04). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf), acesso em 26; 27; 28/02/2017.
- BERCOVICH, A. M.; MADEIRA, F. R.; TORRES, H. G. **Mapeando a situação do adolescente no Brasil**. São Paulo: Fundação SEADE, 1997. (versão preliminar).
- MAGALHÃES, Antônio M. A Escola para Todos e a Excelência Acadêmica.
- PINZANI, A.; REGO, W. L. **Módulo I: pobreza e cidadania**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, [2014].
- MOURA, Dayvison Bandeira de. **Currículo de Língua Portuguesa e Cultura afrodescendente: perspectivas de leitura em cursos do PROEJA no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Ensino Médio** / Dayvison Bandeira de Moura. – Assunção, 2017. 368 f.; 30 cm. Orientador: Maria Aparecida Monteiro da Silva. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) –Universidade Americana, 2017. (p. 118 – 127).