

## O COTIDIANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: UM CONTO (DES)CONHECIDO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS 1998.

Marcelo Aparecido Feitosa- Faculdade de Educação-  
USP

[marcefeitosa@bol.com.br](mailto:marcefeitosa@bol.com.br)

### RESUMO

O texto apresenta a idéia de que o ensino médio ainda é uma ilha desconhecida no cenário educativo brasileiro após as reformas educativas dos anos de 1990. A partir da interpretação de alguns dados estatísticos sobre este nível de ensino, o autor defende a necessidade de investigações sobre o cotidiano escolar, como forma possível de entender o real movimento proposto pela reforma de 1998.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Ações governamentais

### EDUCATIONAL ROUTINE IN HIGH SCHOOL: AN (UN)KNOWN STORY OF BRAZILIAN EDUCATION AFTER 1998

### ABSTRACT

The text presents a concept in which high school is seen as an unknown island in the brazilian educational panorama after the educational reform of the 90's. Upon unterpretation of statistic data on this level of education, The author defends the need for futher research into school routine as a means to better understand the real shift proposed by the reform in 1998.

**Key Words:** High school; goverment actions

*“ E tu para que queres um barco , pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza .Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania de navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem. Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que não há ilha desconhecidas, Estão todas nos mapas. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas.”*

(Saramago, José – O conto da ilha desconhecida)

### A narrativa como ponto de partida

Num belo texto narrativo “O conto da ilha desconhecida”, José Saramago narra a história de um homem que desejava muito chegar a uma ilha desconhecida; dilema único, sobretudo, quando aparentemente neste mundo, tudo já é conhecido. Para realizar tal desejo, o protagonista vivencia uma série de situações que poderíamos aventar ser uma verdadeira epopéia, já que não é dado a qualquer um, a chance de descobrir “aquilo” que torna o conhecido uma verdade superada.

A riqueza da narrativa de Saramago possibilita-nos, através da mediação com o texto literário, perceber como os dilemas e impasses criados pela moderna sociedade capitalista instituíram e naturalizam uma prática social que não concebe pensar o devir, enquanto forma de superação do próprio presente. É a negação de um presentismo imobilizador que movimenta o herói saramaguiano, para quem a busca da utopia, implica a constituição de uma vontade e de uma razão que supere o presente adverso.

Se a vontade do protagonista do conto, cujo o desejo de conhecer uma ilha, ainda não conhecida, implicou num primeiro momento, o diálogo com o poder constituído, para daí, sim, criar possibilidades de superação, acreditamos, que toda análise que enseje um novo olhar para a realidade requeira de nós, sempre a capacidade de diálogo com o instituído ou com o presente.

É este movimento- nada literário- que intelectualmente procuramos conduzir em nosso texto, no intuito de desvelarmos como as reformas educativas nos anos noventa, notadamente a do ensino médio, criaram um novo ensino e quem sabe uma nova prática educativa. Saber se rumamos para uma ilha (des)conhecida ou não, implica de modo semelhante ao do protagonista do conto, conseguir, inicialmente, uma embarcação para esta viagem; embarcação esta que acreditamos ser a teoria.

Saber que a embarcação desejada possa estar no reino do currículo, faz com que necessitemos recuperar alguns pressupostos constitutivos deste lugar que é o currículo: por ser uma construção histórica; é muito mais do que a simples organização dos conteúdos escolares, compreendê-lo exige a percepção constante da tensão existente entre os elementos internos das decisões sobre o *currículo* com as questões postas pela relevância daquilo que socialmente estava estabelecido, isto é, entender o *currículo* necessita apreendê-lo como um *objeto em disputa*.

Esta talvez seja a senha para compreendermos como toda questão que interfere no *currículo* - de uma escola, de um nível de ensino, de uma estrutura - requerer um cuidado para não se cair nas armadilhas postas pelas *disputas de poder* que o objeto apresenta. Tal acuidade é necessária, pois devemos lembrar que a reforma do ensino médio, nasce sobre uma proposição de reforma curricular.

A compreensão de que uma política de reforma curricular não é apenas uma mudança curricular, sendo necessário entendê-la como um conjunto articulado de textos e discursos, como aponta Lopes (2002, p.145)

Reformas curriculares são o resultado de lutas para produzir e institucionalizar determinadas identidades pedagógicas e para tanto são mobilizados recursos humanos, materiais e simbólicos de forma a alcançar tal objetivo. As propostas curriculares oficiais inseridas em uma dada reforma visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social

De certa forma, sugestionado pela indicação de Lopes (2004, p. 111), de que para discutir uma proposta de reforma curricular, não deve-se restringir a análise apenas aos descritores oficiais da própria reforma, necessitando sim, entender as agruras que se impõem para uma possível separação entre as propostas e as políticas de implementação da própria reforma, em virtude de que:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas) Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Por conseguinte, o escopo do texto é recuperar para o debate os discursos produzidos sobre o ensino médio no sentido de que uma viagem a esta ilha possa ao menos recuperar algumas narrativas que versam sobre esta paisagem. E para isso, propomos os seguintes momentos:

- Contextualização da reforma do Ensino Médio e da discussão pós 1998;
- Apresentação de alguns dados estatísticos, como ponto de partida para dialogar com a realidade do segmento;
- Conclusões provisórias.

### **Contextualização da reforma do ensino médio: O desvelamento dos anos noventa**

No texto, *A Grande Transformação*, Karl Polanyi (2004, p.290) descreveu o processo histórico vivenciado pela moderna sociedade capitalista, durante os séculos XIX e XX, naquilo

que foi a tentativa de se constituir – o que para o autor era a maior utopia – uma economia totalmente regulada pelo mercado:

Na verdade, como sabemos agora, o comportamento do homem, tanto em seu estado primitivo, como através da história, foi praticamente o oposto do comportamento implícito nessa perspectiva(...). Não é apenas a antropologia moderna que comprova a mentira desses construtos racionalistas, mas a história do comércio e dos mercados também foi completamente diferente daquela assumida pelos harmoniosos ensinamentos dos sociólogos do século XIX. A história econômica mostra que a emergência de mercados nacionais não foi, de forma alguma, o resultado da emancipação gradual e espontânea da esfera econômica do controle governamental. Pelo contrário, o mercado foi a consequência de uma intervenção consciente, e às vezes violenta, por parte do governo que impôs à sociedade a organização do mercado, por finalidades não-econômicas.

A narrativa de Polanyi recupera a contrapelo as diversas possibilidades históricas que se fizeram presentes na transição do século XIX para o XX. Podemos afirmar assim, que a reflexão do autor possibilita-nos dialogar com os debates e embates travados no interior da sociedade capitalista (européia), como também, com os sujeitos e classes sociais.

De uma perspectiva histórica, a busca de uma *grande transformação* que realize um conjunto de idéias e preceitos é algo recorrente nos discursos de desenvolvimento capitalista. Nisto, o conjunto de mudanças propostas pelo receituário neoliberal, que marcaram o final do século XX, para os países em desenvolvimento, em nada inovam, conforme descreve o próprio autor quando afirma que as mudanças significativas no próprio capitalismo, somente são possíveis, através de uma forte intervenção estatal.

Portanto, num exercício de aproximação histórica, poderíamos aventar que as propostas que movimentaram ações no interior dos países em desenvolvimento, no final século XX, como as de: reestruturação produtiva, desregulamentação da economia, abertura de mercados e reformas de sistemas nacionais (previdência, saúde e educação) são facetas de um modelo que ultrapassam a internacionalização da economia.

Porém, elas têm naquele contexto elementos estruturantes do que vivenciamos, enquanto vida social, o que é fato, já que de certa maneira, vivemos uma experiência histórica de tentativa da realização da utopia capitalista: transformar a vida num grande mercado. Octávio Ianni (1996, p.238) via o nosso momento, como um processo de globalização, de universalização do capitalismo e de seu modo de vida, que na lógica de sua reprodução desmanchava literalmente tudo que era sólido:

As transformações que estão ocorrendo no mundo na segunda metade do século XX, anunciando XXI, podem ser encaradas como as manifestações de uma ruptura histórica mais ou menos drásticas e geral, com implicações práticas e teóricas fundamentais. São transformações repentinas e lentas, parciais e totais, visíveis e invisíveis, surpreendendo uns e outros em todos os lugares.

Logo, devemos compreender que as reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, notadamente a reforma do ensino médio, se inserem num embate de forças sociais e políticas que tornaram, e tornam ainda, o debate sobre a educação escolar uma arena política, em que, mais do que nunca é necessário esmiuçar como a gramática que organiza a prática cotidiana é decifrada também, a partir do dia-a-dia escolar. Tal proposição é vista em Lima (2001, p.166) com o seguinte olhar:

Daí a considerar que cada escola é sobretudo uma unidade elementar de um macro-sistema que, como tal, encerraria *as propriedades* essenciais deste e as reproduziria local e institucionalmente, vai como se sabe um pequeno passo; capaz, no entanto, de condenar a escola (e os actores escolares), logo no plano teórico, à reprodução normativa e à hetero-organização, assim lhe denegando a possibilidade de se constituir como instância auto-organizada para a produção de regras e tomadas de decisões políticas e não lhe reconhecendo as suas margens de *autonomia relativa*.

Por conta disto, acreditamos que para analisar um nível de ensino como o ensino médio e o seu cotidiano, pós reformas educativas dos anos 1990, exige de nós, uma bela preparação- teórica e prática- para compormos durante a viagem (narrativa) os elementos que estruturam a paisagem dos respectivos textos e contextos deste segmento escolar

Descrever este percurso de mudança curricular, requer contextualizarmos de forma sucinta como os anos noventa gestaram no debate educativo uma série de preocupações cujo o foco principal passou a ser a idéia de aprendizagem.

Tal proposição é constatada por Silva Jr.(2001), no texto “*Mudanças Estruturais do Capitalismo e a política educacional do Governo FHC: O caso do Ensino Médio*”, quando enfatiza que a palavra aprendizagem tornou-se a pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacional, apresentando como posição hegemônica um viés extremamente cognitivista para pensar a ação escolar.

De certa maneira, tal viés foi ratificado nas propostas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, que estabeleceu como ponto de partida para um novo contexto educativo pós -1998, mudanças nas/das matrizes curriculares das escolas.

Vale lembrar que esta preocupação norteou o próprio parecer da relatora- Parecer CNE/CNB 15/98 - Guiomar N. Mello, que indicava, para os sistemas e suas escolas, a necessidade de criarem múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores que permitissem assim, a construção de propostas pedagógicas próximas aos princípios (estéticos, políticos e éticos) indicados na LDB 9.394/96. Anos mais tarde, a própria Guiomar (2004, p.35) ratificava tal perspectiva no livro, *Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX?*:

Há uma mudança de paradigma: a ênfase desloca-se do ensino para a aprendizagem. A LDB incorporou esse novo paradigma quando em comparação com a legislação anterior, deslocou o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender. O direito de aprender concretiza-se quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB(...)

Na análise do Parecer CNE/CEB 15/98, Bueno (2000, p.16) lembra que as dimensões pedagógicas propostas para o novo Ensino Médio, teve como consequência para as instituições escolares:

“ exigir de equipes escolares imaginárias o conhecimento profundo dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo e dos mecanismos mais sutis do mercado e da vida em sociedade, aliado a uma inusitada capacidade de prever o imprevisível, (...)pressupõe uma perfeita articulação e sintonia entre os sistemas de ensino regular e de educação profissional. São complicadores que não podem ser perdidos de vista.”

Neste sentido, podemos afirmar provisoriamente que a compreensão do movimento estabelecido para as escolas de Ensino Médio ainda precisa ser desvelado por análises que consigam se apropriar da dinâmica – diria híbrida – entre os elementos macro do debate curricular com a reconstruções cotidianas estabelecidas no fazer diário. Talvez, seja este diálogo entre o macro e micro que possibilitará *leituras destrinchadoras de como as unidades escolares organizam sua gestão administrativa e pedagógica naquilo que acreditam ser o caminho para a realização do novo Ensino Médio.*

Para Zibas (2002, p.72), este procedimento que aponta para o cotidiano, enquanto micro investigação sobre as práticas escolares existentes, permite-nos um desvelamento do real movimento estabelecido na Reforma do ensino médio, que não pode ser protelado, pois:

Na verdade, o binômio escola/professor representa o último estágio da trajetória da inovações, que vão-se transformando à medida que transitam entre os distintos setores e atores do sistema que já trabalham com o discurso teórico-técnico e organizam a sua transmissão. (Ezpeleta, 2002). São essas sucessivas recontextualizações que necessariamente escapam tanto das pesquisas quantitativas quanto dos estudos voltados para a análise dos fundamentos da reforma. Em uma realidade continental, como a brasileira, o estudo das microinterpretações, adaptações ou apropriações constituem um campo fértil para a realimentação das avaliações da reforma em nível sistêmico.

### **O Ensino Médio e suas estatísticas**

Seja da necessidade de esboçar um texto que se propõe analisar o ensino médio, seja de uma perspectiva de aproximação com a realidade a ser pesquisada, acreditávamos desde o início, mas sobretudo, a partir da opção de pesquisar o contexto de escolas públicas de ensino médio que era necessário compreender o oceano em que estaríamos navegando. Tal situação exigiu uma reconstrução a partir de dados, da relevância do nível médio que:

- pós 1998, foi o nível de ensino que mais cresceu quantitativamente no Brasil.
- em 2005, o número de matrículas era de: 9.031.302 alunos.
- sua maior concentração é na região SE, sendo São Paulo o estado com o maior número de alunos: 1.918.848.
- a possibilidade de universalizar o ensino médio, requer políticas que tragam para a escola pelo menos a metade de jovens (na faixa de 15 a 17 anos) que ainda não o estão frequentando.

Compreender o significado dessas informações, aguça a curiosidade de saber como o domínio dos dados estatísticos são pressupostos para desvelar a importância deste nível de ensino da educação brasileira que não pode mais ficar atolado *num desvão* entre o ensino fundamental, obrigatório, e o ensino superior, ou mais ainda, ficar associado como *um passageiro clandestino de um navio de carências*. Entender o ensino médio exige mais informações.

Com este intuito apresentamos dados informativos retirados d sítio do INEP/MEC, e no programa edudatabrasil, para esboçar o que vêm a ser informações sobre a ilha do Ensino Médio. Desta incursão, podemos sinalizar provisoriamente que :

### 1) Ensino Médio: Matrículas por perfil de estabelecimento – 2005

<b>Brasil</b>	<b>Estado de São Paulo</b>	<b>São Paulo -</b>
Escola Privada: 1.097.589	Escola Privada: 258.705	Escola Privada: 84.964
Escola Pública*: (7.933.713)	Escola Pública*: (1.655.143)	Escola Pública: (435.457)
Estadual: 7.682.995 Federal: 68.651 Municipal: 182.067	Estadual: 1.636.359 Federal: 2.069 Municipal: 16.715	Estadual: 431.072 Federal: 1.228 Municipal: 3.157
<b>Total de Matrículas :</b> 9.031.302	<b>Total de Matrículas:</b> 1.913.848	<b>Total de Matrículas:</b> 520.421

\* No universo da Escola Pública estão inseridos os números relativos as instituições federais, estaduais e municipais.

Fonte: MEC/INEP – Edudatabrasil

Neste tópico, percebemos que o maior público do Ensino Médio está na escola pública, concentrando quase **88%** dos alunos matriculados. Vale pontuar a magnitude do número de matrículas de alunos no ensino médio concentrados no estado de São Paulo, que é de **21%** em relação ao total de alunos no país.

No que tange ao contexto da escola privada, podemos perceber que em relação ao número de alunos matriculados, esta possui uma representação respectivamente de **12%** em relação ao total do Brasil, de **13,5%** em relação as matrículas do estado de São Paulo, e finalmente de **16%** em relação a cidade de São Paulo, o que no conjunto, demonstra um percentual relativamente pequeno. Tal realidade exige análises pormenorizadas para entendermos concretamente como uma pequena representatividade percentual expressa um poder considerável.

Este quadro informativo sobre as matrículas expressa o quanto as políticas publicas e as ações educativas necessitam de cuidado, pois, o fato é que aparentemente a ilha possui uma diversidade que não pode ser desconsiderada e lida de forma ligeira.

### 2) Ensino Médio /Número de Estabelecimentos = 2005

<b>Brasil</b>	<b>Estado São Paulo</b>	<b>São Paulo</b>
Escola Privada: 6.991	Escola Privada: 1.847	Escola Privada: 579
Escola Pública*: (16.570)	Escola Pública: (3.633)	Escola Pública: (645)
Estadual: 15.637	Estadual: 3.577	Estadual: 636
Federal: 161	Federal: 3	Federal: 1
Municipal: 772	Municipal: 53	Municipal: 8
<b>Total de Estabelecimentos:</b> 23.561	<b>Total de Estabelecimentos:</b> 5.480	<b>Total de Estabelecimentos:</b> 1.224

\* No universo da Escola Pública estão inseridos os números relativos as instituições federais, estaduais e municipais.

Fonte: MEC/INEP – Edudatabrasil

Se o número de matrículas expressa a necessidade de constituir-se ações organizadas, quando analisamos os dados a partir do número de estabelecimentos esta perspectiva aumenta. Vide a situação de hegemonia das escolas públicas estaduais nas três esferas (união, estado e município), confirmando-se assim, a tendência de que o segmento fique atrelado aos governos estaduais; vale pontuar a pequena representação do ensino médio organizado pela União, no âmbito da cidade de São Paulo.

É importante comparar na Cidade de São Paulo o número de estabelecimentos de escolas médias de ensino médio, no âmbito do privado e da escola pública; sinalizando uma média de alunos por escola privada em torno de 147 alunos, enquanto na escola pública este número gira em torno de 675 alunos por escola. Esta comparação permite-nos conjecturar o quanto a disputa no campo do privado deve suscitar uma prática autofágica pelas diversas escolas privadas.

Se levarmos em conta o número de estabelecimentos na cidade de São Paulo, percebemos que as escolas privadas possuem uma representação em torno de 47% dos estabelecimentos, o que possibilita levantar algumas questões: será que esta representação gera currículos diferenciados que expressam uma suposta diversidade no universo juvenil? Como será a supervisão do poder público sobre essas escolas, quanto ao cumprimento das Diretrizes do Ensino Médio? Como será que as escolas privadas organizam suas propostas pedagógicas em relação as Diretrizes?

### 3) Ensino Médio/Número médio aluno/sala= 2005

<b>Brasil</b>	<b>Estado de São Paulo</b>	<b>São Paulo</b>
<b>Escola Privada: 32,1</b>	<b>Escola Privada: 28,3</b>	<b>Escola Privada: 27,3</b>
<b>Escola Pública: 37,4</b>	<b>Escola Pública: 38,1</b>	<b>Escola Pública: 40,1</b>

\* No universo da Escola Pública estão inseridos os números relativos as instituições federais, estaduais e municipais.

Fonte: MEC/INEP – Edudatabrasil

Neste tópico, podemos refletir sobre como conciliar a orientação curricular proposta para o segmento, vide o Parecer CNE/CEB 15/98, com o número médio de alunos que frequentam a escola pública.

Vale ressaltar que um estado como São Paulo apresenta um número proporcionalmente maior de alunos que a média nacional. Tal situação sinaliza o quanto as políticas públicas do estado mais rico da União ainda não ensejara uma organização espacial mais propícia ao trabalho pedagógico, como pressuposto em alguns programas (Promed, Teia do Saber e Escola da Família) produzidos pela secretaria de educação.

### 4) Ensino Médio: Percentual de aluno/ turno (Noturno) + 2005

<b>Brasil</b>	<b>Estado de São Paulo</b>	<b>São Paulo</b>
<b>47%</b>	<b>s/ informações</b>	<b>S/ informações</b>
<b>Escola Privada: 5,4 %</b> <b>Escola Pública: 54,8 %</b>	<b>Escola Privada: s/ dados</b> <b>Escola Pública: 52,1 %</b>	<b>Escola Privada: s/ dados</b> <b>Escola Pública: 49,8%</b>

\* No universo da Escola Pública estão inseridos os números relativos as instituições federais, estaduais e municipais.

Fonte: MEC/INEP – Edudatabrasil

Neste tópico podemos perceber um movimento interessante e que merece investigações, que é a tendência de aumento de alunos matriculados no Ensino Médio, no período diurno. Tal situação demonstrada nos dados da cidade de São Paulo é indicativa de que algo acontece e que deve estar direcionando jovens a se matricularem-se nos cursos diurnos, uma vez que historicamente as matrículas desse nível de ensino se concentravam no noturno.

Se atentarmos para os dados da escola pública, podemos perceber que o período diurno já responde significativamente pelas matrículas. Isso nos permite perguntar: que currículos estão sendo organizados para este público do diurno? Será que o ensino noturno reproduz a lógica do diurno? Como são as aulas, as metodologias para contextos e públicos aparentemente diferenciados? Como deve ser a gestão de uma escola que convive com públicos e demandas diferenciadas.

A topografia da ilha do Ensino Médio expressa realmente uma paisagem diversificada. O diálogo entre o macro e o micro da realidade desse nível de ensino se faz necessária.

Se pensarmos que esses dados compõem a paisagem desta ilha chamada Ensino Médio, podemos afirmar que a realidade pode ser expressada pelas estatísticas, como também as estatísticas pedem um diálogo com o cotidiano para dizer-nos o que efetivamente anda acontecendo nas escolas médias pós 1998.

Este movimento de entender como o cotidiano reconstrói as macro intenções é da ordem do dia. Sua construção requer desejo e vontade política. Do ponto de vista da análise teórica podemos apontar que já foi produzido um conjunto de reflexões que pode subsidiar uma viagem de reconhecimento e de localização da ilha. Nas palavras de Zibas (2002, p.71) este movimento :

Desde os últimos anos da década de 90, a reforma do Ensino Médio tem instigado muitos estudiosos a um aprofundamento na análise das bases filosóficas, pedagógicas e políticas da nova proposta. Esse esforço coletivo vem constituindo um corpo crítico de férteis desdobramentos, contribuindo para a compreensão do arcabouço teórico, político e ideológico que está na origem dos novos dispositivos legais para a escola média.

Vale lembrar, como sinalizamos no início do texto, que não é possível compreender o significado da discussão sobre currículo sem tomar como ponto de partida que esta questão tem haver com a disputa de poder nos territórios da educação, sobretudo, no coração da escola.

É por conta disto, que consideramos da maior pertinência pensar como a realidade desvendada pelas estatísticas, como também, por alguns trabalhos produzidos no contexto da reforma que iniciaram o descortinamento do *novo* Ensino Médio após a reforma do final dos

anos de 1990 exige neste momento, passados nove anos, a produção de perguntas que poderão ser incorporadas a bagagem de viagem para ilha, que mais do que nunca, acreditamos será feita a partir de possíveis micro-investigações. Algumas dessas questões poderiam ser formuladas da seguinte maneira:

- ?? Como organizar a matriz curricular por áreas de conhecimento, quando historicamente a experiência escolar tem sido pautada na ação das disciplinas escolares;
- ?? Como institucionalizar uma prática educativa que incorpore os eixos interdisciplinariedade e contextualização proposta para o novo currículo;
- ?? Como criar mecanismos de sustentabilidade no cotidiano que possibilitem a realização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio;
- ?? Quais estratégias os órgãos centrais devem construir para recuperar as diversas leituras e apropriações realizadas no cotidiano para redirecionar, refletir e encaminhar novas ações que alimentem o movimento de mudança?;
- ?? Como pensar a construção de uma proposta pedagógica que seja resultado da interlocução das diversas áreas de conhecimento para instituir uma prática educativa que atenda as demandas educativas do século XXI;
- ?? Como constituir uma prática educativa que vise um processo de formação geral e que possibilitem uma unidade entre esta e a valorização do conhecimento sistematizado (propedêutico), e de preparação para o mundo do trabalho;
- ?? Como pensar os espaços de formação de professores, que possibilite uma prática reflexiva como interface da reflexão e da ação cotidiana;
- ?? Como atrelar os diversos espaços das instituições no ato educativo, tornando-os espaços de aprendizagem;
- ?? Como organizar as aulas ,na intenção de torná-las ponto de partida para as aprendizagens.

Tantas questões; uma única tarefa: não deixar que a reforma proposta tenha o mesmo destino de outras tentativas de enfrentar a questão do Ensino Médio, como a experiência de profissionalização compulsória proposta pela Lei 5692/71: a vala da indiferença.

Sendo assim, parece-nos que o desvendamento do cotidiano escolar do Ensino Médio ainda está por fazer, no entanto, não devemos desconsiderar que os ensaios, artigos, relatórios e até mesmo teses e dissertações têm possibilitado um manancial de procedimentos teóricos e

metodológicos para uma viagem exploratória sobre o segmento que merecem uma melhor sistematização, o que infelizmente não é o nosso objetivo neste momento.

No texto literário de Saramago aparece sempre a figura metafórica da porta; a narrativa remete-nos a várias portas que se abrem e fecham até o momento em que o protagonista da história consiga uma nau para a viagem, porém, nesta epopéia a uma ilha desconhecida, alguém o acompanhou, no entanto, precisou passar pela principal porta que qualquer viagem implica; a Porta das Decisões. Para nós a *porta da decisão* que possibilita a viagem passa pela práxis, práxis que contempla o macro e o micro de uma realidade. Acreditamos assim, que esta parceira possa ser uma bela companhia.

### **Bibliografia**

**BUENO, MARIA S.S. Políticas atuais para o Ensino Médio.** Campinas: Papyrus, 2000.

-----, Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio :Dogma e Liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 109, 2000.

**IANNI, OTÁVIO. A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

**KUNZER, A Z.** O ensino agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, Abr./2000.

----- (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Editora Cortez, São Paulo, 2000.

**LIMA, LICÍNIO C. A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

**LOPES, A C.** Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.

**LOPES, A C.; MACEDO, E. Disciplinas e integração curricular,** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**MELLO, GUIOMAR N. de Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX ? –** Porto Alegre: Artmed, 2004.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO.** Ministério da Educação, Brasília, 1999.

**POLANYI, KARL. A grande transformação: As origens da nossa época.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

**SARAMAGO, J. O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

**SILVA JR., JOÃO REIS.** Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, 2002.

**ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, M. A ; BUENO, M. S. S. O Ensino Médio e a reforma da educação básica**, Brasília: Editora Plano, 2002.

\_\_\_\_\_A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do Contexto. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n. 08, 2001.