



Construção Coletiva de Propostas para o Ensino Médio

*Por um Ensino Médio Democrático,
Inclusivo, Integral e Transformador*

**Construção
Coletiva de
Propostas para
o Ensino Médio**

Sumário

Resumo executivo

Por um Ensino Médio democrático, inclusivo, integral e transformador: síntese das propostas	4
--	----------

Introdução 9

Princípios orientadores das propostas	10
Nota sobre competências e habilidades	11
Ensino médio para quê?	13
Ensino médio no Brasil: breve histórico	15

Propostas 23

I. Juventudes: modos de vida, condições, expectativas, projetos de vida e ações	23
II. Construção democrática das políticas	25
III. Perspectivas curriculares	26
IV. Responsabilidades da sociedade com as juventudes	31
V. Ensino médio e gestão da educação	32
Marco legal	34



Resumo Executivo

Por um ensino médio democrático, inclusivo, integral e transformador: síntese das propostas

Entre outubro de 2018 e junho de 2019, foram realizados encontros em São Paulo, Brasília e Rondônia, com participação presencial e virtual de estudantes, educadores, gestores, pesquisadores e demais interessados no debate de propostas e na busca de convergências em relação às políticas do ensino médio no país. O resultado desse processo são 27 propostas que criam caminhos para a construção de um ensino médio democrático, inclusivo, integral e transformador.

Reconhecimento da diversidade de juventudes e de seu potencial transformador

Coerentes com esses princípios e com seu processo de construção, as propostas iniciam com o reconhecimento das diversas juventudes existentes no país e a afirmação da necessidade de os jovens participarem ativamente do processo de construção das políticas voltadas para um ensino médio que reconheça sua capacidade de transformar o mundo. Para tanto, as políticas precisam promover a organização escolar que favoreça diferentes trajetórias de aprendizagem, a diversidade de linguagens e expressões, a criação e o desenvolvimento de projetos que possibilitem aos jovens assumir a responsabilidade pelo mundo.

A concretização dessas prerrogativas se faz, em primeiro lugar, com o reconhecimento e a valorização, pelas políticas de avaliação da aprendizagem e de ingresso, da experiência dos estudantes com projetos comunitários, ações coletivas e colaboração com o bem comum dentro e fora do ambiente escolar.

A valorização da experiência coletiva deve também ser considerada entre os critérios para o ingresso no ensino superior. Nesse caso, propõe-se a criação, nos estabelecimentos encarregados desse nível de ensino, de comissões com representantes dos estudantes e associações científicas para a elaboração de processos de seleção sensíveis às diversidades das juventudes e às necessidades da vida universitária em termos de pensamento crítico, atitude científica e capacidade de atuar coletivamente para a promoção do bem comum.

Também é proposto o financiamento aos projetos liderados por estudantes do ensino médio que engajem escola e comunidade em ações coletivas de impacto social.

Afirmção do potencial da escola para a transformação social e o fortalecimento da democracia

Ponto fundamental para a realização de um ensino médio de qualidade e que fortaleça a cultura democrática no país é a garantia à autonomia das escolas para a construção e realização de seus projetos pedagógicos – afirmada desde 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, o que implica também a continuidade do desenvolvimento desses projetos, não obstante mudanças de governo.

A gestão democrática, com a efetiva participação dos diversos agentes da comunidade escolar, precisa ser garantida na jornada escolar, nos processos decisórios das redes de ensino e na territorialização das políticas e dos programas das três esferas de governo.

No que se refere especificamente às diretrizes de gestão pedagógica, administrativa e financeira das redes, a proposta é que a cada dois anos as escolas sejam convocadas a sediar debates públicos para avaliação e deliberação.

Faz-se também necessária a formação dos profissionais para a cultura democrática, devendo-se, para tanto, criar programas em níveis municipal, estadual e nacional para a articulação de escolas e universidades com esse objetivo.

É preciso garantir ainda a efetiva participação das comunidades escolares no debate das reformas em curso no país, não só as do campo propriamente educacional, mas também as reformas econômicas e sociais de um modo geral. Para tanto, é preciso instituir nas escolas espaços públicos de debate, com a representação dos poderes legislativo, executivo e judiciário locais.

Visão integral sobre a qualidade da educação

As políticas devem estimular as variadas formas previstas na legislação em vigor para possibilitar que as escolas desenvolvam currículos contextualizados e que estimulem diversas trajetórias e percursos formativos. Porém, a concretização das políticas curriculares não se dá dissociada das políticas relativas à gestão da carreira e à formação dos profissionais da educação, bem como das políticas de avaliação da qualidade da educação e da produção e distribuição dos recursos e tecnologias educacionais.

No que se refere às carreiras dos profissionais da educação, é preciso garantir a permanência destes na mesma escola com base em sua identificação com o projeto pedagógico e a integração com sua comunidade. Especificamente em relação aos professores, sua jornada de trabalho deve considerar a necessidade de participarem do planejamento coletivo da equipe escolar, acompanhar as trajetórias individuais dos estudantes e realizar as articulações necessárias nas comunidades.

As políticas de formação continuada dos professores, especialmente nas redes públicas de ensino, devem valorizar as experiências desses profissionais e das escolas com o trabalho por projetos, o engajamento dos estudantes em ações coletivas e as abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares, criando estratégias para que esses profissionais sejam formadores das respectivas redes e essas escolas sejam abertas à residência pedagógica dos profissionais de outras unidades escolares, bem como o estabelecimento de parcerias com instituições de nível superior para a formação inicial.

As universidades e as organizações da sociedade civil também devem ser incluídas em processos de formação continuada dos profissionais da rede sempre que puderem contribuir para o desenvolvimento de currículos contextualizados, que estimulem diversas trajetórias e percursos formativos e a cultura democrática.

Reconhecendo que a transformação curricular que possibilita a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade e a flexibilidade necessária para múltiplas trajetórias de aprendizagem é tarefa complexa, a proposta é que as secretarias encarregadas da oferta do ensino médio criem programas específicos para incentivá-la, oferecendo apoio, formação e recursos às escolas interessadas.

Uma vez que a etapa do ensino médio é aquela que marca a transição para a vida adulta, a qualificação para o trabalho precisa deixar de ser exclusividade do ensino técnico profissionalizante. Um sistema de informação deverá ser desenvolvido para que as escolas de ensino médio do país sejam abastecidas com dados regionalizados e atualizados sobre as políticas, vagas e outras oportunidades de emprego e renda, sempre problematizadas de modo interdisciplinar ou transdisciplinar na sua complexidade histórica, social e tecnológica.

As políticas do ensino médio devem também reconhecer a capacidade das escolas e de seus professores e estudantes para criar as próprias tecnologias educacionais. A regulação desse processo deve prever parcerias de universidades, centros de pesquisa e empresas com as escolas de nível médio, sempre garantindo a finalidade pública do desenvolvimento tecnológico e possibilitando a transformação das escolas em centros públicos técnico-científicos, capazes de promover o desenvolvimento local. Para tanto, as agências de fomento, avaliação, pesquisa e formação profissional, como Capes, CNPq e fundações estaduais de amparo à pesquisa, devem se encarregar de avaliar a qualificação das organizações envolvidas e fomentar as parcerias.

Responsabilidade social com as juventudes

As políticas de ensino médio precisam reconhecer que o sistema escolar isoladamente não é capaz de garantir as condições necessárias para que os jovens de nosso país se desenvolvam integralmente. Por isso, faz-se necessário o planejamento intersetorial das políticas voltadas para esse nível de ensino, orientado por comissões formadas em cada ente federado com representantes das diversas secretarias e departamentos, de universidades e de organizações da sociedade civil.

Também é preciso garantir recursos financeiros para projetos que integrem escolas, famílias e comunidades, com estratégias capazes

de reconhecer os múltiplos arranjos familiares e o protagonismo dos estudantes.

Ainda na perspectiva do fortalecimento dos vínculos das famílias com as escolas, propõe-se que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) inclua, entre as razões justificáveis para que os empregados deixem de comparecer ao serviço sem prejuízo do salário, a participação em atividades nas escolas onde há estudantes sob sua responsabilidade.

Consistência entre princípios e caminhos

Em síntese, as 27 propostas oferecem principalmente modos de superar a fragmentação insistente em nossas políticas educacionais, demonstrando que as mudanças devem impactar simultaneamente os currículos, a gestão, as carreiras e a formação dos profissionais, os recursos educacionais, a avaliação e os critérios de ingresso no ensino superior. Rompem também com a visão setorial, preconizando modos de integração e territorialização das políticas sociais.

Com a mesma importância, afirmam a capacidade das escolas, dos seus profissionais e dos estudantes para criar a educação de que o país necessita, reconhecendo e valorizando a diversidade social e cultural brasileira.

Introdução

Na última década, variadas escolas e outras organizações elaboraram ideias e práticas educacionais referentes ao ensino médio. Contudo, fazendo parte da característica fragmentação do campo educacional brasileiro, escolas e organizações não mantêm contato entre si e seu desconhecimento mútuo inviabiliza a identificação de linhas consensuais. Em decorrência, a colaboração entre os esforços é quase inexistente e a consolidação de uma perspectiva orientadora, com forte apoio na sociedade civil, para políticas de ensino médio segue sendo uma necessidade sem uma resposta compatível.

Este documento decorre de uma série de encontros em diferentes regiões do país realizados entre outubro de 2018 e junho de 2019, com participação presencial e virtual de estudantes, educadores, pesquisadores, gestores e demais interessados no debate de propostas e busca de convergências em relação às políticas do ensino médio no país¹. Os materiais produzidos pelas organizações participantes e também o registro dos encontros foram disponibilizados em portal eletrônico da iniciativa² e divulgados pelas instituições parceiras, de modo a difundir amplamente a iniciativa.

O objetivo foi o de coordenar a construção coletiva de propostas para as políticas de ensino médio, engajando diversas organizações representativas dos agentes envolvidos e alinhadas em torno de princípios comuns: inclusão, democracia, contemporaneidade/integralidade e transformação.

1 A iniciativa é da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da Ashoka e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e contou com o patrocínio do Instituto Unibanco e da Fundação Santillana e com o apoio da Associação Cidade Escola Aprendiz e do programa Escolas Transformadoras, realizado pela Ashoka com o Instituto Alana. Em Rondônia, os encontros foram coordenados pela Universidade Federal de Rondônia em parceria com a Via Campesina. Em Brasília, versão preliminar do documento foi debatida durante a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane). No total, mais de 500 pessoas, representando cerca de 100 organizações, participaram dos encontros.

2 O endereço eletrônico da iniciativa é www.politicasensinomedio.org.

Reconheceram-se de partida os grandes limites do atual modelo diante das necessidades de nossos jovens, assim como o pouco espaço que a intensa discussão da reforma do ensino médio ofereceu para a construção coletiva de propostas alternativas que possam unificar os diversos agentes.

Levou-se em conta também que há escolas e outras instituições com práticas inclusivas, democráticas, integrais e transformadoras, que apoiam estudantes a se qualificar academicamente e mostrar sua capacidade de gerar mudanças positivas no seu contexto, o que fortalece o engajamento em sua própria formação. São práticas que se dão pela mobilização de seus professores, gestores, estudantes, famílias e comunidades.

O processo gerou este documento, em torno do qual se pretende estabelecer interlocução produtiva com a sociedade e as autoridades do poder público.

Princípios orientadores das propostas

Inclusão

O ensino médio brasileiro deve não só reconhecer, mas também valorizar as diferenças de idade, origem, raça, cor, religião, gênero, orientação sexual, condições físicas e habilidades, que caracterizam a diversidade sociocultural e humana. Há ainda que se reconhecer a potência da diversidade das juventudes brasileiras: urbanas centrais e das periferias, vilas e favelas; as do campo, ribeirinhas, as indígenas. Assim, as orientações educacionais devem dialogar com as diversas expectativas e culturas juvenis, apoiando a constituição de escolas que garantam as condições para que todos se sintam acolhidos, pertencentes e incluídos em processos qualificados de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação, e valorizem o convívio e aprendizado com os diferentes.

Democracia

A democracia implica, em primeiro lugar, a universalização do acesso ao direito para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade e gratuita. Implica, também, a participação qualificada dos diversos segmentos nos processos decisórios, tanto na gestão

das escolas quanto na elaboração e realização das políticas públicas. O princípio constitucional da gestão democrática da educação não se esgota em escolha de dirigentes, mas se realiza de fato na participação cotidiana da comunidade escolar nas decisões e responsabilidades que dizem respeito ao convívio e às aprendizagens. As propostas incluídas neste documento garantem a participação das comunidades escolares e acadêmicas, dos gestores, conselheiros, profissionais da educação e estudantes em todos os processos.

Integralidade

A educação é processo contínuo e permanente, desde o nascimento até o fim da vida, e ocorre em todos os ambientes em que as pessoas se relacionam. A escolarização representa uma parte importante desse processo, porque tem a intencionalidade de educar e é a grande depositária dessa responsabilidade pela sociedade. Mas, para as pessoas se desenvolverem integralmente – em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural –, é preciso integrar todos os agentes e setores sociais envolvidos em propostas que dialoguem com seus contextos históricos e territoriais.

Contemporaneidade e Transformação

O conjunto de propostas apresentadas neste documento reconhece a potência dos estudantes, dos professores e das escolas, que enfrentam os desafios socioambientais do presente e promovem a justiça social para gerar transformações positivas na sociedade. A realização dessa potência se torna ainda mais urgente no mundo contemporâneo, marcado pela constante transformação, no qual as regras, hierarquias e institucionalidades se tornam cada vez menos eficazes, mas em que a tecnologia amplia a incidência das pessoas e dos coletivos nos processos sociais.

Nota sobre competências e habilidades

Algumas das propostas aprovadas dialogam com os conceitos de competências e habilidades. Portanto, vale especificar nossa perspectiva acerca desses polissêmicos conceitos, por vezes referidos como manifestação de uma universalidade a-histórica e desterritorializada, o que exige que se levantem contra-argumentos em busca de situar os desafios nos marcos da sociedade brasileira, com suas singulares diversidade, desigualdade e violência.

Especificamente na etapa escolar do ensino médio, o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens é multifacetado e complexo, incluindo direitos essenciais de construção e consolidação de saberes historicamente produzidos pela sociedade, assim como as possibilidades de interação entre tais saberes e as necessidades, os interesses e as possibilidades dos jovens em suas experiências.

O conceito de competências, dinâmico de tal percurso, foi utilizado com cautela, não sendo compreendido de forma restrita ao aspecto técnico proveniente de sua fonte nas áreas de recursos humanos e administração de empresas, e que ignora o sentido ético da educação.³

O uso do conceito de competências está alicerçado em estudos na área de educação que o definem como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas para o contexto⁴, contemplando a capacidade de mobilizá-los diante de situações reais⁵. Torna-se imprescindível que as competências desenvolvidas assumam como elemento central a “integridade pessoal”⁶, contemplando os valores que cada pessoa possui na interação com aqueles que são socialmente considerados fundamentais para uma sociedade justa, pacífica e igualitária.

Complementarmente, o conceito de habilidade manifesta-se como forma de realização das competências. Assim, uma competência, de ordem mais geral, manifesta-se por meio da articulação de diversas habilidades, mais específicas, particulares⁷. Ciente das restrições a tais conceitos, as propostas aqui sistematizadas os adotam criticamente tendo em vista:

- a observação de seu uso em muitos documentos, desde os que orientam as políticas públicas até os referenciais de boa prática das escolas e instituições brasileiras;

3 CARVALHO, J. S. F. Pedagogia das competências: o que a escolha desse termo revela sobre a finalidade da experiência escolar? *Revista Educação*, nov. 2012.

4 FIGEL, J. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. Bruxelas: *Education and Culture DG*, 2007. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

5 MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. *Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MACHADO, N. J. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

MACHADO, N. J. *Educação: cidadania, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2016.

PERRENOUD, P. *Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

6 MACHADO, N. J., 2004, op. cit.

7 MACEDO, L. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. INEP. Enem: Fundamentação Teórica-Metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

- a responsabilidade que a escola deve assumir em relação ao desenvolvimento dos estudantes;
- as possibilidades de mudanças paradigmáticas nas práticas escolares, ao transcender o tradicional objetivo de mera transmissão de conhecimento para ações que privilegiam o desenvolvimento de outros aspectos importantes para o ser humano na contemporaneidade: empatia (compreensão das diferentes formas de conexão entre pessoas, seres vivos, coletivos e instituições, e de como a mudança constante afeta essas conexões); colaboração (assumir papéis diferentes e complementares em equipes fluidas, ora liderando processos, ora sendo liderado); criatividade (formular novas estratégias para o enfrentamento dos desafios socioambientais); participação ou protagonismo (engajar outras pessoas no processo de construir e realizar projetos)⁸.

Ensino médio para quê?

Entre os séculos XVIII e XIX, o mundo experimentou grandes novidades. Graças à invenção da máquina a vapor, a oficina manufatureira deu lugar à fábrica mecanizada. Com o desenvolvimento da eletricidade, a produção industrial tornou-se ainda mais eficiente. Aliada às novas técnicas, a indústria da passagem do século XIX para o século XX produziu métodos organizacionais abrangentes: a produção em série (fordismo) e a organização científica do trabalho (taylorismo).

Determinantes transformações políticas e sociais acompanharam o desenvolvimento técnico e industrial: a expansão e o fortalecimento do Estado Nação e o predomínio de um modo de vida citadino. Resultado desses processos foi a concentração do poder político no Estado e em agentes econômicos. As desigualdades econômicas e políticas obtiveram como resposta coletiva a organização da sociedade civil, processo mais avançado em países europeus e nos Estados Unidos da América, mas que, ao longo dos séculos XX e XXI, batalha por se desenvolver e se fortalecer em países como o Brasil.

Esse conjunto complexo de condições tornou possível a introdução e a hegemonização de um modo de vida industrial, baseado na repetição, reprodução e eficiência e na relação política assimétrica entre os sujeitos. Tal modo de vida institucionalizou a necessidade

8 Cf. LOVATO, Antonio; FRANZIM, Raquel. *O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação*. São Paulo: Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017.

de se apreenderem habilidades reprodutíveis, transmissíveis e duráveis, geralmente destinadas ao futuro, nem sempre desejável aos sujeitos. A educação escolar predominante até hoje é fruto desses desdobramentos.

A partir dos anos 1950, a concentração de mão de obra no setor de serviços e comércio ultrapassou o setor industrial. Isto é, o setor que mais depende da produção de informações e conhecimentos passou a ser o predominante em quantidade de pessoas empregadas. Artefatos eletrônicos e informacionais passaram a participar de praticamente todas as esferas de atuação humana. No final do século XX, tendo como auge a internet, o mundo se interconectou.

Ao mesmo tempo, transformações de natureza política abalaram o modo como a relação entre Estados nacionais e pessoas era concebida: fim da Guerra Fria, o surgimento da China como nova potência internacional, aumento constante de refugiados e migrantes e o terrorismo se transformando na principal justificativa de intervenções militares pelo mundo, por vezes ocultando disputas por recursos estratégicos como água e petróleo. Tais explicações políticas somam-se àquilo que analistas chamam de colapso ambiental mundial, um conjunto de consequências derivadas da exploração ilimitada dos recursos naturais. Dentre os efeitos, alguns se destacam: escassez de água em diversas partes do mundo, aquecimento global, poluição ambiental crescente, fome em países menos desenvolvidos, produção de lixo crescente e o surgimento de novas pestes cuja origem provém da desregulação das forças naturais. Pode-se afirmar que a humanidade, hoje, é uma força “geológica” que transformou o equilíbrio natural do planeta.

A revolução informática e a globalização nos conectam de maneira intensa e jamais observada. Esse mundo conectado torna complexas as barreiras consideradas estanques entre humanos e coisas, ricos e pobres, locais e globais. Em potência, todos agora participam de um mundo unificado. Surge uma grande oportunidade para se distribuir a capacidade de agir em prol do bem comum. Porém, com a oportunidade emergem desafios para se criarem as condições objetivas para que todos sejam potentes, todos sejam transformadores. Trata-se de um verdadeiro ponto de virada histórico, no qual um mundo anterior definido pela repetição vem sendo substituído por um mundo definido pela mudança. No entanto, as instituições educacionais, como as políticas e práticas verificadas em escolas de ensino médio, pouco se

abriram a essa mudança, apesar da energia transformadora inerente às ações juvenis, evidenciada pelo crescimento dos coletivos de jovens e grêmios estudantis e de ações de mobilização política e cultural lideradas por eles.

Ensino médio no Brasil: breve histórico

A iniciativa de construção coletiva de propostas para políticas de ensino médio faz frente a uma herança opressiva, acumulada desde os primórdios do país. Numa colônia de senhores de terras e de escravizados, incrustada em um mundo de povos indígenas, os jesuítas passaram 210 anos escolarizando esses grupos, em sua missão política e evangelizadora com foco na concentração das terras e do poder. Um contexto que semeou o preconceito: quem usasse as mãos para produzir estaria se aproximando do escravo e quem deixasse de fazê-lo se assemelharia ao senhor. Artificialmente foi implantada uma tradição literária e um conhecimento acabado, em latim e grego, e o objetivo passou a ser a formação de elite, numa atitude de verbalismo e fuga do trabalho. Orientou-se o ler e escrever para a passagem do clérigo letrado às humanidades e às carreiras profanas de medicina e principalmente direito.

No período imperial, já se adotavam na Europa as denominações ensino primário e secundário, estabelecidas pela Revolução Francesa. Aqui, atribuiu-se a este último a função de apenas preparar para os estudos superiores, o que permanece até hoje. Com 20 liceus em 16 províncias, mais o Colégio Dom Pedro II, inaugurou-se a tradição brasileira de ensino secundário, mantendo-o com o primário como meio para a chegada ao superior, mediante exames nas sedes dos cursos jurídicos e de medicina, da Inspetoria Geral de Instrução da Corte ou em “comissões de exames gerais”. O secundário se dividiu em uma etapa de quatro e outra de três anos e muitos o interrompiam para tentar precocemente os exames. O título de bacharel em letras, do Pedro II, dava acesso direto às faculdades, e os liceus provinciais adotaram o procedimento na República. Os conhecimentos científicos ministrados eram mínimos mesmo para os cursos de medicina, enquanto se ensinavam sete línguas além da portuguesa e menos de 20% do tempo era dedicado à matemática.

Galgar o quanto antes o ensino superior era uma meta de *status* para quem queria ascensão social ou para quem já pertencia às classes

sociais superiores. A escalada se operava pela memorização apressada de disciplinas escolares.

As seguidas reformas na vigência da República tenderam a ampliar a composição do campo das chamadas ciências até chegar a certo equilíbrio com as humanidades. Antes dos anos 1940, para além do primário, o ensino secundário foi repartido em diferentes durações, consolidando-se a de quatro anos mais três. Por décadas, a primeira parte compreendeu o antigo ginásio e a outra, o colégio, inicialmente subdividido em clássico e científico – secções que vagamente se pretendia integradas. No Estado Novo, o ensino profissional germinou, enquanto a educação física, a educação cívica e os trabalhos manuais se tornaram obrigatórios em todas as escolas prévias aos cursos superiores.

Conhecido como a grande “estrada real”, o secundário se manteve por muito tempo orientado à “preparação de personalidades condutoras” com concepções que “é preciso infundir nas massas”, nos termos do ministro Capanema⁹. O governo federal prescrevia o regimento escolar, que nunca teve uma forma própria de cada estabelecimento enquanto tudo esteve predeterminado em decretos, portarias e instruções.

Embora ainda carregado de sua tradição elitista e pouco alinhado às necessidades de aprendizagem dos sujeitos, graças aos esforços da sociedade civil, notou-se uma tendência no aumento no número de matrículas nessa fase escolar desde 1940. Entre 1970 e 1980, a cobertura escolar ganhou o reforço da última etapa do ensino secundário, o ciclo colegial, posteriormente denominado segundo grau e, atualmente, ensino médio.

No Brasil as lutas pela ampliação da participação popular nas decisões políticas que impactam a vida de todos sempre enfrentaram resistências dos grupos econômicos e políticos que detêm o controle do Estado. Foram inúmeros os esforços que, ao longo do século XX, buscaram essa participação. E foram violentas as reações: golpes de Estado, supressão das liberdades democráticas, concentração de renda e poder. Apesar disso, houve avanços, acolhidos pela Constituição de 1988, que gravou no texto da lei conquistas relevantes dessas lutas.

Na sequência, após intenso processo de debates envolvendo diversos setores sociais, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes Bases da Educação, a LDB. Como desdobramento do processo constituinte

9 Cf. CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1ª e 2ª graus: antes, agora e depois?* 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1984. 406 p.

e da conquista da LDB, no decorrer dos anos 90, com políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e posteriormente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a educação básica atingiu crescentes patamares no que diz respeito à cobertura escolar, embora ainda longe de garantir a universalização do acesso, a permanência e a conclusão no ensino médio.

Dois aspectos da LDB são especialmente importantes para compreender os desdobramentos dos debates e das políticas na área nos anos seguintes. Em seu artigo 26, a lei previu que seria construída uma base nacional comum abrangendo o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. A mesma lei prevê, em seu artigo 23, que as escolas poderão se organizar em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. A LDB abriu o caminho para que, finalmente, pudéssemos superar o ensino fragmentado das disciplinas e das séries, que reforça seu caráter formalista, indiferente às singularidades e despreocupado com os contextos socioeconômicos.

A partir de 1998, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com orientações para as escolas trabalharem por ciclos e competências, mas sem valor de lei. Nos mesmos anos, foi criado o sistema de avaliação nacional. Esse sistema, até então amostral, adquiriu em 2005 o caráter universal para estudantes que concluem os anos iniciais e finais do ensino fundamental com a adoção da Prova Brasil. Esta tornou-se a base para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado por escola e por rede de ensino, reunindo os resultados do desempenho nessas provas e do fluxo escolar. A universalização da Prova Brasil e a ampliação do uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado no fim dessa etapa, passaram a ser considerados como evidências de aprendizagem, com fortes impactos em toda a prática escolar no país.

Paralelamente, diversos grupos de pressão conseguiram alterar a LDB para incluir nela conteúdos obrigatórios que retomam o velho formato disciplinar: arte, educação física, língua inglesa, sociologia, ensino religioso, filmes nacionais, direitos humanos, história e cultura afro-brasileira e indígena. Se é certo que esses saberes expressam

também lutas sociais de um país extremamente desigual, injusto e discriminatório, também é verdade que reforçam uma visão conteudista e fragmentada do conhecimento.

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que fortalecem o espírito inovador da LDB, afirmando que currículo é um conjunto de valores e práticas, não uma lista de conteúdos, e que a fragmentação do conhecimento deve ser superada por abordagens interdisciplinares e transversais. Para induzir o processo, mas sem romper com a estrutura disciplinar, integrou as componentes curriculares (as disciplinas) em áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso e matemática.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação, que também é instrumento legal e foi construído com participação relevante dos setores organizados do sistema educacional, previu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia em várias de suas metas. O MEC, em articulação com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Movimento pela Base (grupo de profissionais da educação formado em 2013 e mantido por empresários), encaminhou um processo de construção da referida Base.

Paralelamente a essa mobilização pela BNCC, deu-se o processo de aprovação da Emenda Constitucional nº 95, exatamente 20 anos depois da LDB, mas dessa vez fazendo retroceder nas muitas conquistas do período, já que impõe o congelamento dos gastos públicos por duas décadas.

É no contexto de todas essas disputas que duas propostas normativas, alegando fazer frente aos desafios contemporâneos, foram aprovadas pelo governo federal a partir de 2017: a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e a BNCC. Esse conjunto normativo é marcado pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente, em especial aos mais de 10 milhões de jovens em idade de cursar essa etapa da educação básica¹⁰. Dentre seus aspectos controversos, a referida lei, que se originou de uma medida provisória, dá fundamento legal para que até 30% da carga horária seja cumprida na modalidade a distância e introduz a possibilidade dos itinerários formativos.

10 MOÇÃO de repúdio à aprovação de diretrizes para o ensino médio pelo CNE. *Anped*, 2018. Disponível em: <<http://anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>. Acesso em: 9 out. 2019.

Segundo a nova lei, para cada um dos três anos, são previstas 1.000 horas. Há uma parte comum, a BNCC, com 1.800 horas; e o restante da carga horária deve ser voltada a itinerários formativos diferenciados, para o estudante optar por um, organizados com base em cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Talvez seja esta a principal mudança, com evidentes impactos na formação de professores: as componentes curriculares perdem a centralidade.

Desafios que permanecem e como enfrentá-los

Atualmente, mais de um terço dos jovens de 25 a 34 anos sequer concluem o ensino médio. Dos cerca de 3 milhões que entram nessa etapa de ensino, aproximadamente 700 mil não chegam ao terceiro ano. Na educação de jovens e adultos, essa etapa inclui 1,4 milhão de estudantes e a maioria não se forma¹¹. O ensino médio noturno, que acolhe o estudante trabalhador, concentra 19,5% das matrículas. Só os de posses mais elevadas passam nos “vestibulinhos” das escolas federais, têm mais chances de boa nota no Enem, escolhem cursos de prestígios, sendo aprovados nos vestibulares mais concorridos, ou vão para uma escola superior privada, inacessível para quem não pode pagar suas mensalidades. Para enfrentar essa situação, as políticas de ação afirmativa em instituições públicas – e, por meio de programas de bolsas, em instituições privadas – têm criado possibilidades de abertura nos limites tradicionalmente impostos ao acesso à educação superior pelas populações de baixa renda, jovens negros, indígenas, de periferias urbanas e do campo.

No entanto, a longa história de um fazer político autoritário da sociedade brasileira assegurou uma desigualdade brutal, impedindo de incluir todos os jovens com a oferta de educação básica coerente com um nível superior centrado no pensamento reflexivo, na atitude científica e na solidariedade social. Conquistar essa educação requer um esforço nacional.

O Brasil experimentou, até 2015, uma queda sistemática na redução das desigualdades, embora ainda ocupando a posição de um dos

11 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo da Educação Básica* [recurso eletrônico]. Brasília: 2019. 66 p.

países mais desiguais do mundo¹². Nesse mesmo período, foi possível observar avanços na educação escolar. A melhoria de renda do conjunto da população, aliada a políticas sociais de distribuição de renda, como o Bolsa Família e a valorização crescente do salário mínimo, fizeram com que parcelas antes excluídas, como jovens pauperizados, atingissem o ensino médio na idade esperada e, por meio de políticas específicas, como o Prouni (Programa Universidade para Todos), avançassem nos estudos e ingressassem na universidade.

Contudo, não chegamos perto da universalização do ensino médio e, a partir da segunda década deste século, as políticas sociais foram reduzidas, processo que se intensificou, tendo o Brasil experimentado três anos de aumento consecutivo das desigualdades, como aponta pesquisa recente.¹³ Segundo essa pesquisa, há mais de 23 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, a miséria no país subiu 33% nos últimos quatro anos e os indicadores apresentam os piores resultados entre jovens com ensino médio incompleto.

Assim, não foi superada nossa história de um ensino médio formalista e alheio à investigação científica, friamente indiferente às inclinações pessoais e despreocupado em interferir na economia porque circunscrito a privilegiados grupos de alta renda.

Oposta a esse desconjunto iníquo que marca a história do ensino médio no Brasil, está a busca de arquitetar um sistema educacional organizado a partir das necessidades e potencialidades dos estudantes, dos profissionais e das comunidades escolares. É também necessário criar as condições para compor uma opinião pública forte o suficiente para obrigar os tomadores de decisão do sistema institucional a gerarem oferta de escolas a todos e meios necessários para frequentá-las sem ter que abandoná-las por pobreza, ausência de sentido ou ambos.

Há sinais de que esses processos já estão em curso, embora nem sempre visíveis para o conjunto da sociedade. A mobilização e participação, em 2014, no debate parlamentar e na aprovação sem vetos do Plano Nacional de Educação é uma evidência de que o país reconhece a educação como um investimento urgente para as atuais e novas gerações. Nos anos seguintes, as tentativas de mudança nas redes

12 CAMPELLO, Tereza et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. spe 3, p. 54-66, nov. 2018.

13 FGV SOCIAL. Qual foi o impacto da crise sobre a pobreza e a distribuição de renda? FGV Social, 2018. Disponível em: <https://cps.fgv.br/Pobreza_Desigualdade?utm_source=portal-fgv&utm_medium=fgvnoticias&utm_campaign=fgvnoticias-2018-09-10&utm_content=noticia-pesquisa-pobreza-desigualdade>. Acesso em: 10 set. 2019.

de ensino médio sem consulta à comunidade escolar tiveram como resposta intensas mobilizações estudantis. A ocupação de escolas, por exemplo, demonstrou que há entre muitos dos jovens do ensino médio público a consciência e compreensão de suas responsabilidades em promover um espaço escolar que valoriza a convivência, o respeito, a diversidade e a aprendizagem. Por parte dos docentes e gestores, as reações ao modo como foi proposta e aprovada a reforma do ensino médio indicam tanto um desejo de participação na formulação das políticas como um compromisso com a transformação desse nível de ensino. A sociedade civil demonstra um crescente engajamento com a promoção da qualidade da educação pública e a garantia de percursos regulares e conclusivos dos níveis de ensino.

Nessas novas circunstâncias, será possível suplantar a escolarização que se baseia na distinção e anima os estudos somente para a procura de remuneração e prestígio, meta atingida por poucos. Abre-se o caminho para a escola básica e a superior definidas como organizações que intervêm em seu entorno imediato e no espaço público. Dessa forma, as práticas educacionais poderão se reconectar com a economia, não se reduzindo a reações subordinadas ao mercado existente e à voracidade dos empreendimentos unicamente dirigidos pelo lucro máximo. O aprendizado deverá possibilitar a chamada vida ativa ao mesmo tempo que demande formas de trabalho reguladas e justas.

Seguramente essa perspectiva é a de uma escola consciente de que sua atividade é política em seu melhor sentido, não apenas porque está atenta às relações internas e atua responsavelmente para ampliar o poder de decisão de jovens sobre sua educação e sua própria vida, mas também porque interage com governantes em legítimas pressões e democráticas negociações. A tarefa é gigante, mas também é inegável que os grupos e organizações existentes para enfrentá-la estão constantemente crescendo e inventando formas de empreendê-la com êxito.

Foi esse reconhecimento que motivou a iniciativa, chamando os indivíduos, grupos e organizações que vêm criando novas formas democráticas, inclusivas, integrais e transformadoras de fazer o ensino médio no país para, coletivamente, criar propostas que tornem isso possível a todos os estudantes brasileiros.

Tanto o processo de construção das propostas quanto sua exposição foram organizados por eixos. O primeiro refere-se ao reconhecimento da diversidade de juventudes e de seu potencial transformador.

O segundo cria mecanismos para garantir os processos democráticos de construção das políticas sociais e, em especial, das da educação. O terceiro afirma o potencial da escola para a transformação social e o fortalecimento da democracia. O seguinte amplia a visão integral sobre a qualidade da educação. E, por fim, convoca-se a diversidade de agentes e setores a assumir sua responsabilidade social com as juventudes.

Em síntese, as 27 propostas oferecem modos de superar a fragmentação insistente em nossas políticas educacionais, demonstrando que as mudanças devem impactar simultaneamente os currículos, a gestão, as carreiras e a formação dos profissionais, os recursos educacionais, a avaliação e os critérios de ingresso no ensino superior. Rompem também com a visão setorial, preconizando modos de integração e territorialização das políticas sociais. Com a mesma importância, afirmam a capacidade das escolas, dos seus profissionais e dos estudantes para criar a educação de que o país necessita, reconhecendo e valorizando a diversidade social e cultural brasileira.

Propostas

I. Juventudes: modos de vida, condições, expectativas, projetos de vida e ações

As políticas públicas devem considerar os diferentes contextos, modos e condições de vida juvenil no Brasil. O ensino médio deve favorecer os projetos de vida dos jovens, que alicerçam suas expectativas a respeito do futuro, bem como seu engajamento em ações presentes, na esfera escolar e fora desta. Para tanto, as políticas públicas devem estimular a participação dos jovens na elaboração e implementação das políticas de ensino médio e criar as condições nas escolas para o engajamento dos estudantes em ações coletivas e para a elaboração de projetos de vida.

1. Todas as políticas relativas às orientações curriculares para o ensino médio deverão prever as condições para:
 - 1.1 A participação ativa dos estudantes no planejamento pedagógico;
 - 1.2 Experiências nas diversas linguagens e expressões que qualifiquem as trajetórias pessoais, o autoconhecimento, a valorização de si e dos outros e a responsabilidade pelo mundo;
 - 1.3 Escolhas de trilhas ou trajetórias de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de projetos de vida;
 - 1.4 O desenvolvimento de projetos baseados na investigação e na vivência de outras realidades;
 - 1.5 A construção de projetos por parte dos estudantes com vistas a produzir um mundo que incorpore a consciência pessoal, social e ambiental com a visão da sustentabilidade, trazendo alternativas para o envolvimento da comunidade na conscientização sobre o desenvolvimento sustentável;

- 1.6 O desenvolvimento de projetos de vida com base na realidade do campesinato, possibilitando a permanência do jovem no campo com as garantias constitucionais de uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, bem como a formação para o trabalho na perspectiva da produção agroecológica (respeito à vida e ao meio ambiente e fortalecimento de uma força produtiva de base solidária e não exploratória da força do trabalho);
 - 1.7 O desenvolvimento de iniciativas dialógicas que enfrentem os preconceitos existentes no cotidiano social, fortalecendo a compreensão sobre a diversidade e apoiando os estudantes em sofrimento.
2. Todos os entes federados devem criar programas de financiamento de projetos formulados por grupos de estudantes, que contem com apoio de profissionais da escola e assessoria especializada, visando ao engajamento em ações coletivas, na construção de projetos de vida e de políticas. Deverão contemplar constantemente o aprendizado da participação cidadã naquelas ações, o conhecimento e a formulação de políticas dos variados setores governamentais e a identificação de características, gostos e aspirações de jovens para a construção de projetos de vida, além de modos de tomar decisões na gestão dos estabelecimentos e das redes escolares. Os recursos dos programas serão empregados em transporte, alimentação, hospedagem, fontes de informação e comunicação. Será feita adequação das jornadas para que docentes possam acompanhar estudantes em atividades fora do espaço escolar, inclusive viagens, e contratação eventual de profissionais para as demais atividades regulares da escola, de modo a viabilizar a dedicação de docentes às ações envolvidas nos projetos.
3. As políticas de avaliação da aprendizagem e ingresso no ensino superior devem incluir experiências diversificadas dos estudantes, como projetos desenvolvidos na comunidade, participação em ações coletivas e cuidados com a comunidade escolar.
4. Os sujeitos da avaliação da aprendizagem deverão ser prioritariamente os próprios estudantes, envolvendo também os docentes e outros profissionais que lhes deem apoio e eventuais pessoas participantes de seus projetos, tais como familiares e moradores da vizinhança.

II. Construção democrática das políticas

A reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular fazem parte de um conjunto maior e isolaram aspectos da educação. Foram medidas tomadas sem a participação dos principais agentes envolvidos com a escola e a formação de seus profissionais, embora devessem favorecer a superação das dificuldades encontradas pelos jovens e pelas instituições para participarem dos seus processos de construção. Para tanto, é preciso garantir que as reformas não atentem contra a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas e que incentivem a elaboração e continuidade de seus projetos político-pedagógicos e dos programas públicos, não obstante as mudanças de governo. Devem concretizar a integração das políticas para assegurar o direito constitucional à educação tanto quanto as condições para a avaliação das reformas e políticas vigentes.

5. Instituir mecanismos de formação docente e discente nas escolas para avaliar reformas vigentes nas políticas econômicas e sociais, com a participação de representantes dos poderes legislativo, executivo e judiciário e da comunidade escolar, mobilizando recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
6. Reconstruir as políticas de avaliação e formação do docente do ensino médio por meio da participação direta das escolas (estudantes, docentes, funcionários, gestores, famílias e demais parceiros da comunidade) em espaços democráticos voltados para a inovação, o fortalecimento da cultura democrática e o combate às desigualdades.
7. Aumentar consideravelmente o salário mínimo de modo a cumprir a Constituição da República em seu artigo 7º, inciso IV, tornando-o capaz de atender às necessidades vitais básicas do trabalhador “e de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social”, juntamente com um conjunto de medidas destinadas às juventudes que criem condições objetivas para acesso e permanência na escola, por meio do apoio à mobilidade dos estudantes, às atividades esportivas, às práticas culturais, à geração de renda e à alimentação adequada.

III. Perspectivas curriculares

As políticas para o ensino médio devem estimular as variadas formas previstas na legislação em vigor de organizar os currículos, considerando os fundamentos e possibilidades das instituições e os interesses e as necessidades dos estudantes. Para tanto, devem possibilitar diversas trajetórias e percursos formativos, a construção contextualizada dos currículos das escolas e as abordagens interdisciplinares, transdisciplinares ou não disciplinares.

8. As políticas relativas à contratação, remuneração e gestão da carreira dos profissionais das escolas de ensino médio devem priorizar:
 - 8.1 A permanência dos profissionais nas escolas e sua identificação com seus projetos político-pedagógicos;
 - 8.2 O local de residência dos profissionais e sua integração com as comunidades em que as escolas estão inseridas;
 - 8.3 As articulações necessárias na comunidade para ampliação das oportunidades educativas disponíveis;
 - 8.4 A participação no trabalho coletivo;
 - 8.5 O acompanhamento individual das trajetórias dos estudantes, desempenhando o papel de tutores ou orientadores;
 - 8.6 No caso das redes públicas de ensino, dedicarem-se em tempo integral a uma escola.
9. A carreira docente deve ser valorizada por meio de orçamento e do desenvolvimento de políticas que integrem as universidades e as escolas do ensino médio, visando à articulação entre a formação inicial, a continuada e os ambientes de trabalho e ao reconhecimento da escola como espaço de pesquisa e formação.
10. A formação inicial e a continuada dos docentes de ensino médio deverão capacitá-los a conhecer os estudantes e orientá-los no processo de reconhecer o outro e seu papel no mundo.
11. As políticas de formação continuada das equipes escolares devem prever formatos e estrutura para:
 - 11.1 As equipes escolares (docentes, funcionários e gestores) de todas as redes e níveis de ensino da mesma região compartilhar experiências e aprendizagens;

- 11.2 Os docentes com experiência no trabalho por projetos e no engajamento dos estudantes em ações coletivas e de cidadania atuarem como formadores de outros docentes da rede;
 - 11.3 Haver residência pedagógica em escolas reconhecidas institucionalmente por promover o engajamento dos estudantes em ações coletivas, a cidadania e o trabalho por projetos;
 - 11.4 Instituições de nível superior, organizações da sociedade civil de interesse público e secretarias de educação serem cogestoras na formação continuada de docentes em relação ao engajamento dos estudantes em ações coletivas, cidadania e trabalho por projetos.
- 12. As universidades públicas devem trabalhar em parceria com escolas de nível médio em projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para os desafios da cultura democrática na educação pública.
 - 13. O MEC, em corresponsabilidade com as secretarias encarregadas da oferta do ensino médio, deve criar Programa de Incentivo à Flexibilização Curricular, com base na Lei nº 9.394/1996, que preconiza a autonomia de organização curricular pelas escolas, e na Lei nº 13.415/2017, parágrafo 7º, do artigo 35-A, pela qual “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. O Programa deverá oferecer apoio especializado e recursos financeiros a instituições de ensino médio que se disponham à organização curricular flexível, necessária à formação integral dos estudantes.
 - 13.1 O Programa institucionalizará, no âmbito das secretarias e coordenadorias, a promoção de formação docente continuada para capacitar os professores a realizar a orientação dos estudantes nos seus processos de escolha, na atuação profissional e no exercício da cidadania;
 - 13.2 O Programa criará as condições para:
 - 13.2.1 Organizações curriculares a partir de formatos variados, inclusive por módulos e créditos com terminalidade específica;

- 13.2.2 Articulações com outras instituições técnicas ou programas de trabalho destinados ao jovem, que possibilitem a formação técnica e profissional;
 - 13.2.3 Trajetórias escolares dos jovens no cumprimento da carga horária estabelecida por lei, com duração flexível de acordo com suas necessidades;
 - 13.2.4 Subsídios financeiros para garantir infraestrutura adequada à flexibilização curricular, como a construção de laboratórios de ciências da natureza, refeitórios, quadras, ateliês, entre outros, bem como a aquisição dos recursos tecnológicos e pedagógicos;
 - 13.2.5 Oferecer apoio especializado e recursos financeiros a projetos de grupos de docentes dedicados a levantar temas de investigação participativa e realização de debates públicos em suas escolas, centrados em aspectos da subjetividade e das realidades locais.
14. Secretarias responsáveis pela oferta do ensino médio e o MEC devem estimular a formulação de abordagens transdisciplinares, interdisciplinares ou não disciplinares na realização do objetivo constitucional (art. 205) de qualificação para o trabalho, com base em uma normativa que preveja:
- 14.1 Incluir o trabalho e suas diversas dimensões na formulação de objetivos de aprendizagem, considerando: trabalho alienado e criativo, direitos e relações trabalhistas, trabalho infantil e o análogo ao de escravo, movimentos e organizações de categorias ocupacionais, as limitações dos mercados de trabalho e as possibilidades de adequá-los, com políticas econômicas democráticas, às necessidades de quem trabalha;
 - 14.2 Criar sistema de informação, com dados regionalizados a partir de fontes existentes de diversos setores, sobre políticas de emprego e renda, vagas e outras oportunidades de geração de renda para estudantes do ensino médio, ao longo de todo o curso, que subsidie corpos docentes e discentes a realizar a qualificação para o trabalho. Esse sistema de informação requer a interação com o

professorado e grupos gestores de estabelecimentos e redes, permitindo que influam em seu formato e seus modos de utilização;

- 14.3 Incluir o objetivo de qualificação para o trabalho entre os aspectos a serem avaliados na educação escolar;
 - 14.4 A interação dos estudantes com o sistema de produção social local com o intuito de que conheçam as demandas de produção no contexto de sua realidade e interajam com diversos campos técnicos, tanto no sentido de apropriação das técnicas e dos modos de produção como no fomento à inovação no setor produtivo;
 - 14.5 A oferta de cursos de formação para o trabalho (ensino profissionalizante) na modalidade subsequente em escolas públicas de ensino médio.
15. Secretarias responsáveis pela oferta do ensino médio e o MEC devem estimular a formulação de abordagens transdisciplinares, interdisciplinares ou não disciplinares no desenvolvimento das tecnologias educacionais com base em uma normativa para:
- 15.1 Toda tecnologia educacional destinada às escolas de educação básica respeitar os princípios do REA (Recursos Educacionais Abertos): código aberto e registrado em domínio público ou licença aberta;
 - 15.2 O desenvolvimento, fornecimento e manutenção das tecnologias educacionais acontecer: nas escolas de nível médio, técnicas ou regulares; nas universidades ou centros de pesquisa públicos; nas universidades ou centros de pesquisa privados, sem fins lucrativos, com notável relevância; nas organizações da sociedade civil de interesse público que atuem em PD&I (Pesquisa, Desenvolvimento e Informação) com trabalho de notável relevância;
 - 15.3 As instituições não escolares responsáveis pelo desenvolvimento, fornecimento e manutenção das tecnologias educacionais atuem em coparticipação com pelo menos 20 (vinte) escolas públicas de nível médio, preferencialmente em territórios deficitários de equipamentos públicos culturais e técnico-científicos e com alta vulnerabilidade social;

- 15.4 As empresas e corporações técnico-científicas privadas e lucrativas com trabalho de notável relevância se responsabilizarem pelo desenvolvimento, fornecimento e manutenção das tecnologias educacionais, praticando:
 - 15.4.1 Contraprestação obrigatória, em escolas públicas de nível médio, de cada tecnologia vendida para um dos entes federados, priorizando as situadas em territórios deficitários de equipamentos públicos culturais e técnico-científicos e com alta vulnerabilidade social;
 - 15.4.2 Reinvestimento de 50% de todo o lucro líquido auferido em contratos com o poder público para:
 - a) construção de laboratórios com tecnologias digitais e analógicas; b) fornecimento de internet banda larga; c) treinamento técnico do pessoal responsável por esses artefatos.
- 15.5 A avaliação da qualidade e relevância das organizações envolvidas nesta política ser feita por Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento) para políticas nacionais, e também instituições estaduais, como as Fundações de Amparo à Pesquisa, no caso das políticas de âmbito estadual;
- 15.6 As universidades e organizações da sociedade civil de interesse público em parceria com as escolas de ensino médio para a criação de tecnologias educacionais oferecerem formação às equipes docentes nas abordagens transdisciplinares, interdisciplinares e não disciplinares;
- 15.7 Fomentar a residência pedagógica dos estudantes universitários nas escolas de nível médio que realizem a produção técnico-científica.
- 16. As escolas públicas de nível médio que tiverem seus projetos pedagógicos reconhecidos pelos respectivos Conselhos de Educação como democráticos, inclusivos, integrais e transformadores deverão ter procedimentos diferenciados para:
 - 16.1 A designação de gestores por eleição direta pela comunidade escolar ou pelo Conselho Escolar, explicitada a adesão dos candidatos ao projeto;

- 16.2 A designação de docentes mediante sua adesão ao projeto;
- 16.3 A jornada de trabalho e as condições salariais da equipe levarem à participação de todos no mesmo horário coletivo;
- 16.4 A avaliação do desenvolvimento do projeto político-pedagógico pelo conjunto de agentes da comunidade, principalmente docentes, funcionários, estudantes e pais;
- 16.5 A avaliação da equipe escolar pela comunidade escolar.
- 17. As políticas de formação inicial e continuada devem prever formatos e estrutura para que as escolas públicas e privadas com projetos pedagógicos reconhecidos pelos respectivos Conselhos de Educação como democráticos, inclusivos, integrais e transformadores possam:
 - 17.1 Orientar processos formativos de outras equipes escolares das respectivas redes;
 - 17.2 Oferecer residência pedagógica a profissionais das respectivas redes;
 - 17.3 Oferecer estágio supervisionado a estudantes de pedagogia e demais licenciaturas;
 - 17.4 Realizar intercâmbio com as outras escolas de mesmas características, inclusive entre as redes públicas e privadas.

IV. Responsabilidades da sociedade com as juventudes

As políticas de ensino médio devem prever e contemplar responsabilidades de outros agentes sociais além do sistema escolar, como a família, os agentes da economia e demais agentes do poder público. Somente com essa visão ampliada as políticas possibilitarão a implementação de programas que atendam aos modos e projetos de vida dos jovens brasileiros. Para tanto, é preciso garantir a participação das famílias na própria elaboração das políticas, no controle social da qualidade da educação e na vida escolar. É igualmente necessária a articulação intersetorial dos agentes públicos, privados e comunitários na oferta e no controle social.

18. Destinar recursos financeiros a escolas públicas de nível médio via PDDE para projetos elaborados de forma participativa, que integrem a escola, os estudantes, as famílias e comunidades, preferencialmente ressignificando o calendário escolar anual e projetos já existentes, em função de múltiplas estratégias, arranjos familiares e interesses dos jovens.
19. Incluir no inciso XIII do artigo 473 da CLT, de acordo com qual o empregado poderá deixar de comparecer ao serviço sem prejuízo do salário, o seguinte dispositivo: participação de, no mínimo, 12 (doze) horas por semestre em atividades demandadas pelas escolas, relativas a estudantes sob a responsabilidade do empregado.
20. Cada ente federado deve instalar uma comissão, incluindo representantes de universidades, secretarias de educação, organizações da sociedade civil e escolas de ensino médio para difundir informação sobre cursos de graduação e pós-graduação e incentivar a continuidade dos estudos.
21. Cada ente federado deve instalar uma comissão, incluindo integrantes de organizações da sociedade civil, dedicada a promover o planejamento intersetorial entre ministérios e secretarias estaduais e municipais de políticas para o ensino médio que possibilitem realizar a educação como dever constitucional da família e do Estado, conforme art. 205 da Constituição Federal.
22. Os estabelecimentos de nível superior devem criar comissões, incluindo representantes de organizações de estudantes de nível médio e de associações científicas, encarregadas de definir processos de seleção para ingresso na graduação, com sensibilidade para com as peculiaridades das juventudes, tendo como critério prioritário as características que um novo integrante deve apresentar, compatíveis com a vida universitária, em termos de pensamento crítico, atitude científica e capacidade de atuar coletivamente para a promoção do bem comum.

V. Ensino médio e gestão da educação

As políticas para o ensino médio devem considerar o papel das equipes gestoras das escolas e das redes de ensino, bem como o relacionamento democrático com jovens e demais interlocutores da sociedade.

Para tanto, é necessário que as políticas garantam a gestão democrática das redes de ensino, incluindo a participação de todos os agentes da educação e a submissão dos aspectos administrativos aos pedagógicos.

23. A gestão de cada escola de ensino médio, bem como a gestão das redes de ensino, deverá criar condições nas jornadas escolares para a apreciação e deliberação sobre o projeto pedagógico, as ações previstas e realizadas, os recursos orçamentários e os programas dos mais variados setores de políticas públicas, contando com debates públicos, reuniões e assembleias envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar e o abastecimento sistemático de informações.
24. A territorialização das políticas e programas para o ensino médio deve prever a criação de fóruns locais que incluem todas as escolas, suas equipes, estudantes e famílias, bem como agentes locais dos equipamentos da saúde, assistência social, cultura, esportes e demais envolvidos com a oferta de serviços para essa população.
25. O MEC e as secretarias responsáveis pela oferta do ensino médio, preferencialmente em articulação com os demais órgãos do sistema de garantia de direitos, oferecerão atividades de formação a gestores de todos os níveis da hierarquia dos sistemas escolares, centradas na temática da relação entre educação e direitos humanos, visando a subsidiar os gestores para contribuírem com o caráter democrático da tomada de decisões, para além de seus procedimentos formais.
26. A cada dois anos, o MEC e as secretarias responsáveis pela oferta do ensino médio encarregar-se-ão, preferencialmente em conjunto, de realizar, bem como dar ampla publicidade, processos iniciados nas escolas de ensino médio e abertos à participação de qualquer grupo ou organização da sociedade civil interessada, mobilizando órgãos dos três poderes e de políticas públicas de distintos setores, com o objetivo de avaliar e deliberar sobre diretrizes de gestão pedagógica, administrativa e financeira das redes e escolas de nível médio de cada território.
27. O MEC, as secretarias responsáveis pela oferta do ensino médio e as universidades deverão conjuntamente criar programas em nível nacional, estadual e municipal de articulação, formação e pesquisa entre escolas de nível médio e universidades, com o objetivo de fomentar a cultura democrática.

Marco legal

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e

do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; SecretariadeEducaçãoProfissional eTecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC:SEB:DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de

Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Educação é a Base.

Brasília: MEC:CONSED:UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Reforma do ensino

médio. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 9 out. 2019.

Realização

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ashoka

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Patrocínio

Fundação Santillana

Instituto Unibanco

Apoio

Associação Cidade Escola Aprendiz

Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane)

Em Movimento

Escolas Transformadoras (correalizado pela Ashoka e pelo Instituto Alana)

Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal de Rondônia (Nedet/Unir)

Via Campesina

FEUSP/ASHOKA/Campanha Nacional pelo Direito à Educação:
Por um Ensino Médio Democrático, Inclusivo, Integral e Transformador:
construção coletiva de propostas para o Ensino Médio. São Paulo,
Fundação Santillana, 2019.

Por um Ensino Médio Democrático, Inclusivo, Integral e Transformador

Propostas para o Ensino Médio

Este documento decorre de uma série de encontros em diferentes regiões do país realizados entre outubro de 2018 e junho de 2019, com participação presencial e virtual de estudantes, educadores, pesquisadores, gestores e demais interessados no debate de propostas e busca de convergências em relação às políticas do Ensino Médio no país.

O objetivo foi o de coordenar a construção coletiva de propostas para as políticas de Ensino Médio, engajando diversas organizações representativas dos agentes envolvidos e alinhadas em torno de princípios comuns: inclusão, democracia, contemporaneidade/ integralidade e transformação.

Realização:



Patrocínio:

Fundação **Santillana**

