

ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA PÚBLICA: IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

Ricardo Augusto Gomes Pereira
Mestre em Gestão e desenvolvimento Regional – UNITAU/SP
pereiraric19@gmail.com.br

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo examinar as referidas pesquisas e sua relação com o desenvolvimento do ensino médio no Pará e no Brasil, a fim de promover uma reflexão acerca da realidade que envolve essa etapa da Educação Básica, assim como apontar pistas a implementação no sistema de ensino. O problema que norteou esse estudo foi a divulgação de resultados de pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado a partir dos estudos a partir de 2004, assim como, documentos do Ministério da Educação (MEC), legislações pertinentes a regulamentação do ensino Médio no Brasil. A discussão se desenvolveu considerando a relação entre os indicadores educacionais e o reflexo desses sobre as escolas e os alunos dessa etapa da Educação Básica, situando o ensino médio integrado como uma alternativa política e legal à última etapa da Educação Básica de forma superar as características históricas dessa etapa, dando lugar a um currículo que tenha por base a cultura, ciência, tecnologia e trabalho. A conclusão a que se chega é que o Ensino Médio deve ter uma política específica que o conduza além da mera intervenção na formação, mas consagre os direitos dos sujeitos enquanto cidadãos.

Palavras – chaves: Ensino médio integrado. Educação Profissional. Jovens. Política pública

INTRODUÇÃO

O presente se constitui uma análise bibliográfica e documental das pesquisas acerca do Ensino Médio Integrado, divulgada, principalmente, a partir do Decreto 5451/2009 que tornou sem efeito a o Decreto 2208/98 e instituiu a integração do Ensino Médio a Educação Profissional.

O presente estudo tem por objetivo examinar as referidas pesquisas e sua relação com o desenvolvimento do ensino médio no Pará e no Brasil, a fim de promover uma reflexão acerca da realidade que envolve essa etapa da Educação Básica, assim como apontar pistas a implementação do Ensino Médio Integrado no sistema de educacional.

A problemática que norteou este estudo foi à divulgação de resultados de pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado a partir dos estudos de Ramos (2004/ 2008), Moura (2008), Frigotto (2005), assim como, documentos do

Ministério da Educação (MEC), legislações pertinentes a regulamentação do ensino Médio no Brasil.

A importância desse estudo reside no fato de gerar uma análise do contexto do Ensino Médio de modo a permitir a reflexão acerca da necessidade de se programar, nessa etapa da educação básica, um projeto de ensino médio que atenda aos anseios e necessidades dos jovens paraenses e brasileira no contexto do currículo por meio de políticas públicas específicas.

REVISÃO DA LITERATURA

Em 1988, com a promulgação da Constituição, a educação, junto aos direitos considerados sociais, passou a ser declarada como um direito de todos. A concretização desse princípio, presente tanto nesse documento, como na Lei 9394/96 garantem aos cidadãos brasileiros a obrigatoriedade do cumprimento de seus direitos educativos.

A esse respeito, Cury (2000) esclarece que a educação é posta, legalmente, junto a outros direitos essenciais, como: saúde, habitação, transporte, proteção, maternidade, etc. O autor ressalta, ainda, que a educação gratuita e obrigatória, quando analisada à luz do ensino fundamental, torna-se, no contexto da LDB 9.394/96, um direito público subjetivo. O termo subjetivo, presente nessa Lei, quer dizer direito da pessoa e, quando associado ao termo público, significa que seja para todos.

Dessa forma, a educação brasileira, conforme o previsto em ambas as Leis, deve ser planejada para que todos tenham acesso a ela, de forma que o direito que é de todos se transforme em um dever, conforme explica Brandão (2004, p. 18):

O acesso à educação é direito de todos; porém, esse direito é, ao mesmo tempo, um dever da família e do Estado, ou seja, eles têm o dever de proporcionar as condições necessárias para que a criança, ao ter acesso à educação escolar, usufrua o direito à educação.

A consolidação da educação como direito de todos impulsionou as mudanças ocorridas no sistema capitalista, refletindo na reestruturação, no âmbito da produção de riqueza, fato que pressionou a política brasileira a pensar a educação como um direito social, sem esquecer que tais mudanças “foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os

problemas de insuficiência no atendimento por parte do poder público, da universalização da educação básica” (OLIVEIRA, 2001, p. 105).

A reestruturação do capitalismo tem exigido das leis uma postura diferenciada diante da ordem produtiva vigente, realçando uma relação individualizada já que é grande a instabilidade econômica, modificando o que historicamente foi estabelecido para o Ensino Médio que era a preparação para o mercado de trabalho na forma da Lei 5692/71, sendo substituído por uma concepção de educação para a “vida” que em nada muda a relação entre o nível médio e o mercado, como explica Ramos (2004, p.39):

Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação alguma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo –, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual.

O contexto que envolve as mudanças ocorridas nas últimas décadas, principalmente na década de 1990 no cenário das políticas públicas brasileiras, convida a enfrentar antigos desafios campo educacional. Os efeitos da atual ordem capitalista apontam para uma encruzilhada histórica, na qual a educação enquanto parte de um projeto burguês, se torna importante por seu caráter socializador e formador de consciência, assim como, por ser fator importante ao desenvolvimento econômico (RAMOS, 2002).

Durante a década de 1990, viu-se construir um aparato teórico em torno da chamada “pedagogia das competências”, a qual garantiu a propagação de um tipo de educação que considerava o domínio de “conhecimentos e habilidades, necessárias ao exercício do trabalho em uma sociedade industrializada e urbanizada” (Ramos, 2002, p.19) de forma a permitir a construção de procedimentos, valores e atitudes que, segundo Perrenoud (1999, p. 20-21), possam ser “mobilizados” em situações de vida real, ou seja:

As potencialidades do sujeito só se transformam em competência efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com o sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. As competências (...) são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie.

O nível de ensino que mais foi atingido pela “pedagogia das competências”, foi o ensino médio, como pode ser comprovado na Lei 9.394/96, que em seu artigo 35 determina:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Brandão (2004, p. 61), ao analisar as finalidades do ensino médio, postas na LDB 9394/96, explica que elas estariam assentadas em três idéias básicas: a formação do cidadão, a preparação para o trabalho e a preparação para a continuação dos estudos. Para o autor, as duas primeiras idéias constituem as bases da atual concepção de educação presente na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiro: formar o indivíduo na filosofia que conjuga, desde o ensino fundamental, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho; já a terceira idéia pautada na preparação para a possibilidade de continuação dos estudos se constitui em uma finalidade específica do nível médio de ensino, diferente do que se viveu há 30 anos, visto que, na Lei 5.692/71 sua função esteve atrelada à profissionalização compulsória.

No contexto educacional atual, o ensino médio é desafiado a romper com práticas que o pressionam a incorporar processos complexos, como o de competência, e o de habilidades atrelados ao de laborabilidade, etc. como comprova a resolução 03 de 1998 em seu artigo 8º, inciso IV da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação, ao definir que:

a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e, por esta razão, as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

Diferente dessa “integração” proposta pela referida resolução, Ramos (2008, p. 1) afirma que é necessário um ensino médio que rume em direção a

“construção de uma sociedade justa e integradora”, assegurando “que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão” (RAMOS, 2008, p.27)

O impacto da economia globalizada sobre o mercado de trabalho pode ser sentida na exigência de um novo perfil daqueles que concluem do ensino médio. O atual modelo econômico desconsidera os dados históricos de crise na qualidade de ensino de que são vítimas os alunos do ensino médio, produtos de um ensino propedêutico, por isso, insuficiente para possibilitar desenvolvimento intelectual e social efetivos, sem os quais o acesso ao emprego fica comprometido.

Esse movimento, segundo Jinkings (2005), foi deflagrado pelo capital desde a década de 1970, período em que para aumentar a força produtiva do trabalho, mesclaram-se e substituíam-se os padrões de acumulação e dominação, mudando decisivamente a permanência do trabalhador no processo produtivo:

Os padrões produtivos de acumulação flexível, fórmulas da resposta capitalista à crise, invadem os ambientes laborais por meio de métodos sofisticados de controle do trabalho, muitas vezes, incorporados a programas de “qualidade total” e de “remuneração variável” (JINKINGS, 2005, p.77).

Nesse sentido, pode-se dizer que os processos produtivos são determinantes para o tipo de educação que se espera da escola, pois os fundamentos da formação profissional estão intimamente relacionados à “organização do trabalho a partir do modelo de produção capitalista e às bases da concepção do homem como ‘recurso’” (CRUZ, 1999, p. 175).

Os autores remetem-nos ao fato de que as transformações, ocorridas, principalmente na década de 1990, no contexto da formação dos trabalhadores, continuam a determinar as habilidades necessárias à adaptação do indivíduo no mundo do trabalho. Para Cruz (1999, p. 175) as vagas dos novos postos de trabalho são “requeridas pela modernização do processo produtivo e a qualidade da formação profissional do indivíduo”.

A educação preconizada na atual legislação brasileira, reforça que o desenvolvimento pessoal está relacionado ao “desenvolvimento sociomaterial”

(CRUZ, 1999), compreendendo que o nível de autonomia das pessoas deva determinar postos e desempenho do mundo produtivo.

Cruz (1999) destaca também, os trabalhos de Mattos (1990) e Motta (1990) que assim entendem a organização do trabalho:

A organização do trabalho humano, até mesmo por representar historicamente a organização dos sistemas sociais (Estado, Sociedade, Escola, etc), constituiu-se em locus de desenvolvimento de um princípio definidor do comportamento humano, qual seja, a formação de um homem dotado de qualidades para sua completa utilização no mundo do trabalho (CRUZ, 1999, p. 181).

Nesse sentido, Cruz (1999, p. 181) partindo dessa premissa, a ação profissional passou a significar um fim secundário, abrindo precedentes para que questões de formação que não foram “ajustadas” pela escola e pela família, mas conduzidas ou ajustadas pela organização do trabalho, implicando no controle do fator humano, preconizado no modelo denominado recursos humanos.

A atual política educacional orienta-se para o desenvolvimento de processos que, ao invés de promoverem a autonomia intelectual, fragmentam o homem em mobilizações cognitivas diversas para o uso de ferramentas, o que, de certa forma exige, conhecimento para operacionalização. Fica evidente, no bojo da atual legislação brasileira, a intenção de associar a educação a um clima de constante empregabilidade que é confirmado, principalmente, no Ensino Médio, “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1998).

A intenção oficial é preocupante, pois, ao preceituar isso, a educação cujo papel maior é desenvolver processos formativos, cumpre o papel de conduzir pessoas ao mercado de trabalho, ao invés de dotá-las de competências que os tornem capazes de lutar nos rigorosos mercados laborais (GENTILE, 2005), garantindo o acesso à cidadania plena.

A busca pela qualidade do ensino há muito tem sido meta a ser alcançada pelas políticas de educação no Brasil. A partir de 1990, essa meta tem se intensificado causado pelo perfil estrutural da sociedade brasileira que segundo Brito (2001, p. 134) “Em 1990, havia no Brasil 42 milhões de muito pobres, ou 30% da população, e 16 milhões de miseráveis sem condições de escapar da fome”.

Nessa mesma época, o governo do Estado do Pará, pressionado pelos mesmos indicadores em relação a região, dotou políticas que visaram a melhoria na qualidade da educação, ofertada aos cidadãos paraenses, reduzindo o déficit educacional que

a princípio o governo evidenciou a universalização e qualificação do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo (Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993/2003, MEC), e agora é a vez do ensino médio (O Novo Ensino Médio – MEC – 1998), pois concluir o ensino médio tornou-se extremamente necessário” (FERNANDES, 2001, p.35).

Nessa perspectiva, o Governo programou ações que mudariam o cenário da educação no Estado e que contariam com recursos próprios ou apoiados pelo MEC. Muitas dessas iniciativas incidiram, principalmente, sobre o Ensino Médio, pois a eficiência dessa etapa da Educação Básica era discutida a partir dos dados de aprovação, reprovação e abandono, os quais vinham melhorando, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Pará: Quadro Comparativo dos Indicadores Educacionais 1988 – 1997 no Ensino Médio

INDICADORES	ANOS		
	1988	1994	1997
Aprovação	65,4%	60,8%	65,3%
Reprovação	20,4%	23,0%	20,1%
Abandono	14,2	17,1%	14,6%

Fonte: PEE-1999 / 2003.

É importante pontuar que durante a década de 1990, o Estado do Pará, acompanhando a marcha brasileira da educação para todos, conseguiu atingir níveis de matrícula de 100%, principalmente no Ensino Fundamental. Porém, como o atendimento ao aluno matriculado não ocorreu na mesma proporção, gradativamente, houve um aumento considerável do número de crianças e jovens fora da escola, ocasionado pelo aumento do abandono na ordem de 27,11% no ensino médio paraense (MEC, 2005).

Especificamente, para o Ensino Médio do Estado do Pará, o desafio é a efetivação de políticas que visem não só a inserção de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, mas ações de permanência desses sujeitos à continuação de seus estudos, por meio da criação de uma rede de escolas com condições de desenvolver um currículo que atenda às suas necessidades.

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário[...] que contemplem as múltiplas necessidades[...],

reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2008, p.6).

Abramovay e Castro (2003) descrevem essas necessidades, a partir de uma pesquisa realizada em todo o Brasil nos anos de 2002 e 2003, na qual os dados coletados no Estado do Pará revelam entre outras coisas, que, para os alunos da rede pública de Ensino Médio, o acesso aos laboratórios de informática está em 1º lugar entre suas prioridades.

Sobre os demais ambientes escolares, segundo essa pesquisa, 86% não utilizam o laboratório multidisciplinar (Física, Química, Biologia e Matemática) em suas aulas.

O uso de apostilas é de 92,6%; mesmo em escolas que possuem biblioteca que estão na casa de 73,7% que possuíam o referido ambiente. Essa sessão da pesquisa mostrou também que 78,1% das escolas de Ensino Médio que foram alvo da pesquisa no Estado do Pará, possuem quadra de esportes, mas, 60,4% dos alunos indicaram que não há espaço adequado para a aprendizagem das artes e manifestações culturais.

Essa pesquisa mostra a urgente necessidade de adequação das Leis e suas políticas às necessidades dos jovens. Moura (2008), Ramos (2004), entre outros autores, consideram que é urgente buscar um novo sentido/identidade para o ensino médio, considerando que na maioria dos casos, esta etapa sempre cumpriu a função de ponte entre o ensino fundamental e a educação superior, ou seja, constituindo-se dessa forma, sem “sentido em si própria apesar de ser a última etapa da educação básica dos cidadãos brasileiros” (MOURA, 2008, p.3).

Assim, é relevante destacar que o ensino médio ao longo de sua história sempre careceu de identidade própria, servindo de corredor para o ensino superior, a qual sua prática pedagógica é marcada por um ensino propedêutico e preparatório para o vestibular, características que o distanciam efetivamente do mundo do trabalho e de outras possibilidades de aprimoramento pessoal.

DISCUSSÃO

Ao longo do tempo, o Ensino Médio vem sendo marcado por essas características, as quais têm refletido negativamente sobre os jovens que passam por esse nível de ensino, sem que este marque suas vidas, dando-lhes

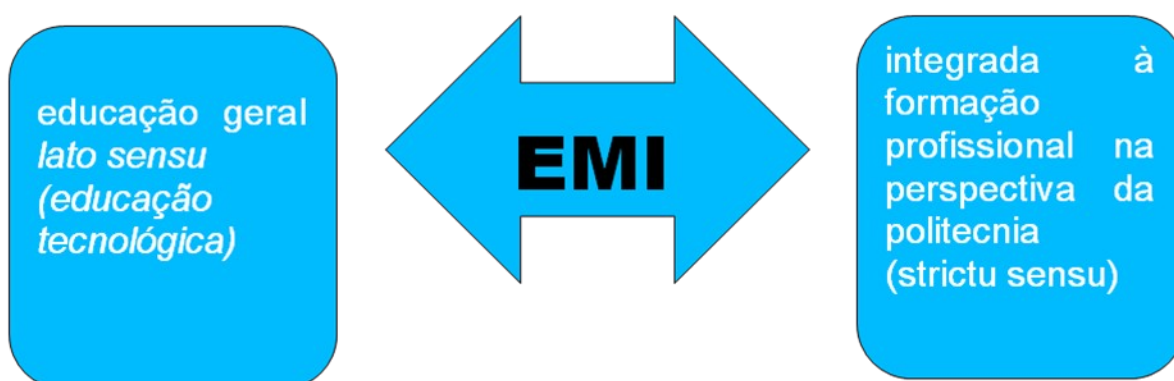
condições de prosseguir estudos ou condições de acesso ao trabalho. Sobre a realidade exposta, Moura (2008, p.2) explica que:

Essa forma de atuar no ensino médio nas escolas públicas e privadas é perversa com a sociedade e, principalmente, com os filhos das classes trabalhadoras populares, já que a maioria da população vive a fase adulta e, portanto, atua profissionalmente com um nível de escolarização que não ultrapassa a educação básica.

É necessário ressaltar que, se de um lado Moura (2008) defende que a idéia de superação do ensino médio como ponte entre o ensino fundamental e o ensino superior como garantia de identidade, por outro, Ramos (2004, p.39) explica que isso se agravou na década de 1990, na qual essa etapa teve como lema a uma educação para a “vida”, como explica a autora:

Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação alguma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo –, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual.

A situação descrita por Ramos (2004) associada aos indicadores do ensino médio no Brasil e no Pará conduzem a perceber que é necessário mudanças urgentes nessa etapa da Educação Básica. Pensa-se que é neste ponto que nasce a idéia de um ensino médio integrado, considerando que:



Ressalta-se que essa concepção acerca do Ensino médio no Brasil se consolidou a partir da publicação do Decreto 5451/2004 que instituiu possibilidades de união do ensino médio à Educação Profissional por meio de mecanismos específicos, os quais se convencionou chamar integrado.

Entretanto, antes de ser a mera união dessa etapa da Educação Básica com a referida modalidade, Moura (2008, p. 3) ressalta que

Na proposta de integração, o ensino médio não seria profissionalizante no sentido *stricto*, mas estaria orientado à recuperação da relação entre **conhecimento e prática do trabalho**, o que denotaria explicitar como a **ciência se converte em potência material no processo produtivo**".

Assim, a proposta do ensino médio integrado é promover um ensino que colabore para que o aluno domine os fundamentos científicos e tecnológicos das muitas técnicas que envolvem os processos de trabalho que existem na sociedade (MOURA, 2008), caracterizando-se dessa forma, um fazer politécnico, o qual Saviani (2003) apud Moura (2008, p.4-5) conceitua como:

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas [...] Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica

Diga-se de passagem, essa concepção são consideradas idéias em construção, pois muitos são os autores que tem se debruçado para produzirem reflexões quanto "à possibilidade material de implementação plena da educação tecnológica de forma universalizada no ensino médio brasileiro nas condições socioeconômicas atualmente vigentes" (MOURA, 2008, p.6).

Dessa forma, o ensino médio integrado é um movimento de renovação curricular para essa etapa da educação, pois ao considerar trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturadores de um ensino que baseado na tecnologia "ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade vigente" (MOURA, 2008, p.6), mostrando que é necessária uma unidade para que ocorra a universalização do sistema educacional brasileiro por meio da integração dos referidos eixos.

Assim, a idéia central que permeia essa concepção de ensino médio é que este tenha uma identidade politécnica que permita aos jovens e adultos que tiverem acesso a ele a oportunidade escolher caminhos seguros de futuro, o qual Ramos (2008, p. 2) afirma: "Esse caminho é o trabalho. O trabalho no

seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica”.

A idéia de uma educação politécnica para o ensino médio se concretiza por meio de um currículo que desde o ensino fundamental possibilita a compreensão dos processos históricos, científicos e tecnológicos que norteiem as escolhas dos sujeitos a caminho da vida produtiva (RAMOS, 2008).

Assim, todos os diálogos aqui estabelecidos devem convergir à integração dos saberes do ensino médio ao contexto sócio-cultural e ao mundo do trabalho na forma como Frigotto et al (2005, p.10) recomenda:

A educação escolar básica - ensino fundamental e médio - tem uma função estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e, condição, para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.

Portanto, a concepção de ensino médio integrado não é uma proposta subjugada ao status quo da sociedade, mas antes disso é uma possibilidade de emancipação dos jovens viverem plenamente sua juventude em uma escola que proporcione perspectivas de um futuro melhor.

CONCLUSÃO

As argumentações apresentadas nesse estudo refletem a ausência de afinação das determinações legais com as políticas educacionais existentes para o enfrentamento dos problemas aqui expostos no contexto das ações desenvolvidas no seio das escolas de Ensino Médio. Nesse sentido, é pertinente indagar qual política pública seria necessária à real superação desses problemas e à garantia do direito das pessoas a uma educação de qualidade?

Para responder a esse questionamento, faz-se necessária a compreensão acerca das políticas públicas, no âmbito da educação, as quais são vistas como planejamento para intervenção do Estado, enquanto ação de governo. Todavia, uma política pública de educação deve ir além da mera intervenção na sociedade por meio de planejamento. Tem que atingir as pessoas por meio da consagração de seus direitos

Tal afirmação demonstra, claramente, como as políticas públicas à educação tem se configurado, servindo como um grande “guarda – chuva” da sociedade, conforme explica Azevedo (2001, p. 9):

A igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. [...] Sua função é tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação de leis.

Segundo Vieira e Albuquerque (2002, p. 22-23), essa forma de organização das políticas públicas justificaram as reformas da década de 1990, isso explicaria o fato de que “em defesa desta reestruturação sustenta-se na necessidade da presença do poder público nas áreas sociais, de modo específico na educação”.

Assim, para que o Ensino Médio Integrado se torne uma realidade nas escolas públicas brasileiras, considerando que muitas escolas privadas e federais já realizam experiências exitosas de currículo integrado a Educação Profissional, faz-se necessário que exista consonância entre as políticas públicas de financiamento, priorizando a formação docente, a integração do Ministério da Educação (MEC) com os sistemas de ensino, assim como, o estreitamento das políticas de educação com as políticas setoriais do Estado brasileiro de forma a ampliar as possibilidades de acesso e permanência dos jovens na escola.

Outra necessidade é a normatização da implantação do ensino médio integrado, a exemplo do que vem acontecendo com o ensino fundamental de 09 anos em todo o Brasil que terá até 2010 para que os sistemas de ensino e suas escolas se adequem a essa realidade, podendo o mesmo ser regulamentado, principalmente às escolas de Ensino Médio.

Portanto, concorda-se com Ramos (2008, p.6) acerca dos jovens que estão no Ensino Médio

que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos têm direito

Muitos são os meandros à compreensão do sentido de uma política pública, que consiga atender às necessidades básicas de uma cidadania plena.

Em especial, para o ensino médio, dito a etapa final da educação básica, deve, possibilitar, a partir das condições materiais favorecidas nessa fase, a emancipação dos jovens enquanto cidadãos.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96. In: **Parâmetros curriculares para o ensino médio: bases legais**. Brasília, 1998.

_____. Resolução CEB n. 3 de 23 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: bases legais**. Brasília, 1998.

BRANDÃO, C. da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

BRITO, V. L. A. de. O público, o Privado e as políticas educacionais. In: **Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte/MG: Autentica, 2001.

CURY, C. R. J. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000.

CRUZ, R. M. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, B. W (Org.). **Educação para o (des) emprego: (quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, 2005. ano 3 n. 3.

GENTILE, P. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75

FERNANDES, S. C. L. A porta de entrada para o ensino médio: Uma análise da série inicial no Pará. In: PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Educação. **Diagnóstico Educacional do Pará - 2000**. Belém: SEDUC, 2001.

JINKINGS, N. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. IN: AUED, B. W. **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.75-107.

MEC. Resultados do Censo Escolar 2005: **Ensino Médio**. Brasília/DF: INEP, 2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 26/09/2007.

MOURA, Dante. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**.

Texto apresentado no seminário Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará. 15 págs. Belém/Pará, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência, e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Belém/PA: SEDUC, 2008. 30p.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VIEIRA, S.L.; ALBUQUERQUE, M.G.M. Política e Planejamento Educacional. Fortaleza/CE: Edições Demócrito Rocha, 2001.