

O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA E A EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO

THE NEW HIGH SCHOOL IN BRAZIL: BETWEEN PUBLIC POLICY AND THE IMPLEMENTATION OF TRAINING

Regina Anzolch Crestani^I 

Ana Cristina Ghisleni^{II} 

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, Brasil. Mestranda em Gestão Educacional E-mail: reginaacrestani@gmail.com

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, Brasil. Doutora em Educação. E-mail: acghisleni@unisinos.br

Resumo: O presente artigo visa trazer reflexões acerca dos percursos mais recentes do denominado Ensino Médio até a chegada da proposta que reestrutura a organização dessa etapa de ensino. São apresentados conceitos e reflexões de autores reconhecidos, bem como o arcabouço legal que respalda os movimentos analisados. São abordadas visões acerca do papel da escola, no que se refere aos objetivos e às finalidades para a sociedade na qual estamos inseridos. Apresentam-se observações quanto à formação do currículo escolar, a seus fundamentos, a suas construções e a suas intencionalidades. Metodologicamente, o artigo realiza um compilado de pesquisas em bases legais, a partir do resgate histórico do Ensino Médio, Lei 9394/1996, até chegarmos à Lei nº 13.415/2017. Nessa retomada, ficam evidenciados questionamentos e críticas de pesquisadores na área da Educação sobre o contexto educativo, o que reforça as instabilidades do sistema e a necessária construção de estratégias e soluções para que a educação possa construir proposições e práticas viáveis, tanto no viés público quanto privado, seguindo as mesmas diretrizes, princípios e tomada de ação. Tal fato reforça a necessidade de mudanças e de esforços de todos os partícipes do processo educativo, a fim de propiciar a continuidade da escolarização e do interesse dos estudantes na sua formação.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Currículo. Gestão Educacional.

Abstract: This article brings reflections on the most recent paths of the so-called Secondary Education until the arrival of the proposal that restructures the organization of this stage of education. Concepts and reflections from recognized authors and the legal framework that supports the movements analyzed are presented. Views about the role of the school are addressed, with regard to the objectives and purposes for the society in which we are inserted. Observations are presented regarding the formation of the school curriculum, its foundations, its constructions and its intentions. Methodologically, the article compiles research on legal bases, starting from the historical review of Secondary Education, Law 9394/1996 until we reach Law No. 13,415/2017. In this resumption, questions and criticisms from researchers in the field of education

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1266>

Autores convidados



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

about the educational context are highlighted, which reinforces the instabilities of the system and the necessary construction of strategies and solutions so that education can construct viable propositions and practices, both from a public and public perspective. private, following the same guidelines, principles and action taken. This fact reinforces the need for changes and efforts from all participants in the educational process, in order to promote the continuity of schooling and students' interest in their training.

Keywords: High School. Educational Policies. Curriculum. Educational Management.

Introdução

Por ocasião da Lei nº 13.415/2017, surgiu o interesse em pesquisar e aprofundar o tema, fundamentos, narrativas e observações sobre o Novo Ensino Médio. O presente artigo tem como propósito compartilhar algumas reflexões a partir da pesquisa referente ao processo de (des)continuidade da implementação do Novo Ensino Médio (doravante NEM). Atualmente, entre as etapas da Educação Básica, o ensino médio é a que tem as maiores taxas de abandono, reprovação e atraso escolar. O censo escolar de 2022 divulgou que o ensino médio teve 347 mil matrículas a menos, o que corresponde a um percentual 5,3% menor em relação ao ano anterior. Esses dados foram divulgados justamente no ano em que, conforme a Lei nº 13.415, todas as escolas brasileiras deveriam ofertar os itinerários formativos e/ou técnico e profissional. Frente a isso, após um ano, a Portaria nº 627 paralisa a implementação do NEM e parte para uma escuta pública com a intenção de entender e atender as diversidades que se apresentam na educação brasileira.

Cabe-nos, aqui, refletir sobre o contexto no qual estamos inseridos, o nosso papel enquanto educadores e pesquisadores da área: o que queremos e pretendemos ao implantarmos determinado currículo, qual a formação e conhecimento que estamos propondo aos nossos estudantes, que tipo de cidadão queremos ter no mundo? Para tanto, o presente artigo nos convida a retomar o processo de construção, historicizar o Ensino Médio até chegarmos ao atual contexto, o Novo Ensino Médio.

Nas últimas décadas, temos tido contato com um conjunto de conceitos e propostas que dizem respeito ao formato e ao propósito da educação, do conhecimento e, principalmente, do funcionamento da escola enquanto instituição que organiza e trabalha em função da educação e do conhecimento. Tal movimento não é novo e mostra-se recorrente na história da Educação. No entanto, essas discussões acabaram adquirindo, contemporaneamente, maior repercussão pela sua vinculação mais orgânica a determinados grupos, bem como por receberem veemente defesa ou refutação, por meio das redes sociais.

Em meio a tantas construções, ironicamente, temos experimentado, também, alguns movimentos que demandam o retorno à essencialidade do conhecimento e da atuação escolar. Tais manifestações refutam o caráter mercadológico e utilitarista do conhecimento (Lima, 2012), estabelecendo a defesa da escola como uma instituição que, ao oferecer “tempo livre”,

[...] transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschelein; Simons, 2017, p. 10, grifo dos autores).

É nesse contexto mais amplo de disputas que, no Brasil, vivenciamos um cenário que reverbera tais tensionamentos, no âmbito das políticas públicas educacionais das diferentes etapas da escolarização. Neste artigo, o embate político educacional analisado está datado a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/1996), mas facilmente poderia ter seu início vinculado a tempos mais remotos. Além de estabelecer a LDB de 1996 como marco temporal e de escolhas políticas, o presente artigo busca sistematizar e significar as principais diretrizes vinculadas à etapa conhecida como Ensino Médio (doravante EM), no Brasil. O EM, como é conhecido, é a última etapa de escolarização da educação básica¹. É organizada em três anos e deveria ser ofertada aos brasileiros, regularmente, dos 14 aos 17 anos.

Metodologicamente, o artigo retoma os principais movimentos legais vinculados ao EM no Brasil desde 1996 e se debruça sobre esses preceitos, com vista a compreender como eles expressam compreensões e encaminhamentos acerca da pretensão formativa que se tem com relação aos estudantes. Para que o desenho legal apresentado se torne ainda mais eloquente e passível de significado, o texto apresenta, preliminarmente, uma seção sobre o papel da escola e outro sobre compreensões acerca do currículo para, na sequência, dar a conhecer o levantamento da base legal e estabelecer conexões entre o conjunto das seções apresentadas.

O papel da escola e seus atores

Publicações feitas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelam dados alarmantes em relação à evasão e ao desemprego da geração denominada “nem-nem” (nem estuda, nem trabalha), no Brasil. Em 2018, 31% dos jovens de 18 a 24 anos estavam enquadrados nessa categoria. Além disso, 47% dos adultos de 25 a 64 anos não concluíram o EM, estando, dessa forma, mais suscetíveis ao desemprego (OCDE, 2021).

Para a OCDE (2021), uma das ações para enfrentar o desafio da evasão e, conseqüentemente, do desemprego é dar apoio precoce e individualizado aos alunos que correm o risco de evadir, incentivando-os a permanecerem ou a voltarem para a escola. Outra ação vai em direção à tomada de decisão (habilidade que, inclusive, consta na Base Nacional Comum Curricular -BNCC), quanto à futura carreira a ser seguida, no que se refere à orientação para o mercado de trabalho, bem como à oportunidade de igualdade de acesso ao Ensino Superior (ES), uma das prioridades estabelecidas pelas políticas internacionais.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) organiza o sistema educacional brasileiro em Educação Básica e Superior. A primeira é estruturada em etapas e modalidades de ensino, iniciando na Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental de nove anos e finalizando no Ensino Médio com três anos de duração.

O contexto nos mostra que a Educação vem enfrentando várias mudanças, como a modernização das leis trabalhistas, a oscilação diária do mercado de trabalho, a colocação das relações afetivas e sexuais em pauta, o aumento das desigualdades e da vulnerabilidade dos jovens, dentre outras. É na intenção de supostamente oferecer alternativas a essa complexidade que se insere a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a obrigatoriedade dos estudantes em fazer uma escolha precoce - ao término do Ensino Fundamental (EF) e sua inserção no EM -, por uma linha de aprofundamento direcionado a um Itinerário Formativo (IF).

De acordo com a BNCC (2018, p. 473),

É papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.

Alarcão (2001) nos apresenta a proposta de uma escola reflexiva, que é construída na concretude do cotidiano da escola que se transforma e que não se aceita como uma organização definitiva e acabada. Ao contrário, é uma organização que pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura. Assim, a aprendizagem deve ser cooperativa e autônoma, favorecendo a flexibilização de atividades docentes e discentes. Para Libâneo (2018, p. 6),

A escola é um ambiente educativo, espaço de formação e aprendizagem construído pelos seus componentes, um lugar que seus profissionais possam tomar decisões sobre o seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas e regulamentos.

A educação escolar pode ser um elemento de transformação social, visto ser uma alternativa para a não submissão à classe dominante, em que a obediência é o produto da coerção. Na persuasão, há o encontro de interesses do grupo, das classes, e não somente daqueles que estão no poder. Tanto na coerção quanto na persuasão, promove-se uma determinada base econômica, conforme o interesse de um grupo específico e, por meio da utilização de mecanismos da sociedade política e civil, é exercida a dominação sobre os grupos dominados. Portanto, por intermédio da sociedade civil e dos mecanismos persuasivos, uma classe deixa de ser dominante e passa a exercer a hegemonia, superando a dimensão dos interesses particulares e tornando-os coletivos (Paro, 2012).

Quando retomamos o papel da educação enquanto relação fundamentada na persuasão, ela está embasada na relação pedagógica, como elemento de transformação social, pela apropriação da cultura e do saber de forma sistemática e organizada. A escola precisa formar cidadãos mais preparados e qualificados para enfrentar os desafios postos na contemporaneidade. O ensino escolar deve contribuir formando pessoas capazes de pensar e aprender, que promovam a formação global, que sejam autônomos, conscientes, críticos, éticos e solidários (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

A globalização, no formato do capitalismo vigente, revela-nos aumento nos índices de exclusão e desemprego, principalmente em países considerados em desenvolvimento, como é o

caso do Brasil. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) propõem a necessidade de ações que ponham a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. Os autores salientam que as reformas neoliberais, realizadas por instituições financeiras internacionais, como FMI, Banco Mundial e OMC, têm por objetivo unificar e autorregular a sociedade competitiva (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Porém, como o intuito é operar dentro de uma lógica empresarial e de impedimentos de transformações, acaba por resultar em uma maior exclusão. Para a reversão desses resultados, o caminho é oportunizar uma educação pública e democrática que acompanhe os avanços do mundo contemporâneo, “[...] tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 68).

Paro (2012, p. 139) esclarece que “[...] os educandos e seus pais ou responsáveis não são clientes (no sentido de meros consumidores de mercadorias), mas cidadãos”. Nesse sentido, abre a discussão sobre o que é uma escola boa e com qualidade e se isso só depende dos conteúdos ofertados. A resposta para tal questionamento está na valorização da ação da escola, oportunizando espaços de reflexão e pesquisa (Paro, 2012, p. 156).

Em um contexto transformador, o aluno não pode ser encarado, apenas, na condição de consumidor, mas como participante do processo. Portanto, deve ser visto como o centro da aprendizagem, de apropriação do seu saber, independente do contexto escolar – seja ela pública, seja privada.

É no currículo que tais premissas estruturam-se em torno de objetivos de trabalho, abordagens propostas, conteúdos sistematizados e perspectivas formativas. Em função disso, entendemos a importância de vincular o debate sobre o NEM à discussão sobre percursos e escolhas curriculares - como proposta formativa, sob uma perspectiva crítica e que aponta insuficiências e elementos reforçadores de exclusão na política pública. Tal abordagem ancora-se em um entendimento do currículo que, como nos lembra Arroyo (2011, p. 13), “[...] é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”.

Currículo: preceitos e possíveis repercussões

De maneira geral, o que embasa qualquer teoria a respeito do currículo “[...] é saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2009, p. 14), bem como o objetivo fim do Currículo, que “[...] busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 2009, p. 15).

Essa seção poderia ser encerrada por aqui, visto que, de forma simplificada, explica para que serve o currículo. Porém, os profissionais que estão na linha de frente do ensino, muitas vezes, não imaginam quantas questões, interesses e poder existem nas entrelinhas de determinado currículo. Por que escolhemos determinado currículo e não outro? Deve existir uma resposta ou, pelo menos, uma reflexão. Nesta seção, será resgatada a história dos currículos a partir de estudos teóricos de autores consagrados na literatura. Alguns tradicionais, conservadores; outros, ousados, críticos, progressistas.

Quando nos remetemos aos currículos ditos tradicionais, referimo-nos ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem e às metodologias. Nas Teorias Críticas e Pós-críticas, o interesse está na subjetividade e na identidade dos sujeitos ali envolvidos, conectando o saber e o poder. Moreira (2011, p. 7) salienta que “[...] toda a teoria está atrelada às relações de poder”.

Silva (2009) cita o livro *The Curriculum*, escrito por Bobbitt (1918), como um avanço, na medida em que traz apontamentos, reflexões, questionamentos sobre a escolarização, como o que deve ser ensinado, quais as fontes principais do conhecimento, qual o objetivo, a finalidade do conhecimento, como preparar as crianças e os jovens para transformar a sociedade em busca da democracia. No entanto, essa visão progressista sobre o currículo de Bobbitt (1918) traz outros questionamentos conservadores, visto que, a escola deve funcionar como uma empresa em busca de resultados, com metas a serem atingidas.

O modelo conservador de Bobbitt, voltado para o lado empresarial, aproxima-se da proposta de Tyler (Silva, 2009). Entra em confronto com teorias mais progressistas, como a de Dewey, que vão ao encontro do mercado de trabalho, com foco na vida ocupacional adulta. No mapeamento dos interesses e das aptidões aos perfis exigidos pelo mercado, pode-se perceber que, durante muito tempo, a discussão sobre o currículo se resume a uma questão técnica.

Tyler (Silva, 2009), expande seu modelo inserindo a psicologia da aprendizagem e a filosofia social e educacional. Apesar disso, as teorias críticas apontam que não havia uma preocupação em questionar os arranjos educacionais existentes ou a forma social dominante de como se compreendiam as desigualdades e injustiças sociais. O propósito era desenvolver conceitos para melhor compreensão do que o currículo faz. Dentre as teorias críticas, houve marcos e autores fundamentais para a teoria educacional crítica, como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu. Moreira e Tadeu (2011) acrescentam que as teorias críticas não aceitam os processos de planejar, implementar e avaliar currículos. Os autores centram suas atenções para “[...] o conhecimento escolar implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula” (Moreira; Tadeu, 2011, p. 8). Portanto, inevitavelmente, o conhecimento está implicado com as relações de poder.

Na mesma linha, Silva (2009, p. 34) nos reporta para uma reprodução cultural “[...] das classes dominantes, seus valores, gostos, costumes, hábitos, modos de se comportar, de agir”. Essa cultura é sustentada pela classe dominante.

Moreira e Tadeu (2011, p. 13) dizem que o currículo “[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos”. Conforme a tradição crítica do currículo, ela pode ser moldada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Ou seja, “[...] o currículo não é um elemento transcendente, atemporal – ele tem uma história”, Moreira e Tadeu (2011, p. 14). O propósito dessa escrita vai ao encontro do que os autores nos trazem, no qual será retomada a história do EM e as mudanças ocorridas em seus currículos. Salientam que as origens do campo nos Estados Unidos se propunham a planejar atividades pedagógicas, de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões definidos.

Com a perspectiva fenomenológica de currículo (Silva, 2009), a experiência dos estudantes é que se torna objeto de estudo, a partir da análise da vida cotidiana. Ela se alia a outras duas estratégias de investigação: a hermenêutica (descrição das coisas, como eles são por meio de análise interpretativa) e a autobiografia (experiência vivida).

No mundo contemporâneo, “[...] não se pode separar as questões culturais das questões do poder” (Silva, 2009, p. 85). Esse fenômeno é denominado de multiculturalismo. Um movimento legítimo e que, no entendimento do autor, pode ser questionado por perspectivas que se caracterizam como mais políticas ou críticas. Na perspectiva mais crítica, as relações de poder estão na base da produção. Porém, do ponto de vista epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo, pois, nessa visão crítica, existem certos valores institucionais que são universais e que transcendem as características culturais específicas de certos grupos.

Já na pós-modernidade, surgem as “metanarrativas”. Essa concepção se contrapõe à linearidade e à rigidez do pensamento moderno, abrindo para a incerteza e a dúvida, colocando em xeque as antigas concepções e dando espaço para a “virada linguística” (Moreira; Tadeu, 2011, p. 111), em que a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central.

Sob a ótica dos estudos culturais, todo o conhecimento é compreendido como tal. Ele está vinculado às relações de poder. A cultura é vista como uma pedagogia, assim como a pedagogia é vista como uma forma cultural (Silva, 2009). Para Moreira e Tadeu (2011), a ideologia e o currículo não podem ser vistos separados da teorização educacional crítica. O currículo é a expressão das relações sociais de poder. “É o produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Moreira; Tadeu, 2011, p. 71).

O currículo é a concretização do que consta no Projeto Político Pedagógico, a partir das disciplinas, dos componentes curriculares, resultado da aprendizagem, da prática, da seleção e da organização da cultura de determinada sociedade. Ele entra em disputa por determinar os conteúdos e o tipo de exigência, além do tempo e da adequação ao período de desenvolvimento dos estudantes, tornando-se a peça principal e mais atrativa da escola (Arroyo, 2011). A implementação do NEM nos insere dentro desse contexto, reforçando a pauta do momento em que presenciamos movimentos sociais (alunos, professores, gestores e entidades representativas), com o propósito de revogar a implementação da Lei nº 13.415/2017.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam três tipos de currículos: Currículo Formal ou Oficial, que são apresentados por documentos como diretrizes curriculares – PCNs; Currículo Real, o que de fato acontece a partir dos planos de estudo; e Currículo Oculto, a partir das experiências culturais, dos valores oriundos do convívio social e trazidos para sala de aula. Este último, mesmo não tendo um registro formal nos planejamentos, tem implicações no aprendizado, pois é tudo que se aprende na convivência diária a partir das práticas, das atitudes e dos comportamentos adquiridos junto à família, à comunidade e às redes sociais. Para Moreira e Tadeu (2011, p. 39), o currículo oculto apresenta aspectos “[...] não explicitados no currículo oficial”.

Portanto, o currículo, na sociedade capitalista em que vivemos, reproduz as estruturas sociais, pois é dividido em componentes curriculares, por períodos, intervalos e organizado de forma hierárquica. O conteúdo do currículo é uma construção social, ou seja, são as relações de poder que optam por implementar um tipo de currículo, conhecimento, e não outro. Moreira e Tadeu (2011, p. 75) reforçam que “[...] é fundamental percebermos que já temos um currículo nacional, com a diferença de que o nosso é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros”.

Nessa mesma linha, Doll Jr. (1997, p. 179), argumenta que “[...] os professores e alunos precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros”.

Com a homologação da Lei nº 13.415/2017, o NEM implica a reorganização dos currículos das escolas de EM. Para atender a essa Lei, é necessário um currículo comum - que atenda a todos os componentes curriculares - e outro que propõe a oferta de um itinerário formativo e/ou técnico e profissional. O aluno, no término do EF ou na 1ª série do EM, deverá escolher a trilha de aprofundamento de seus estudos futuros.

A base legal do Ensino Médio pós-1996

Esta seção propõe a análise dos documentos que se desdobram em leis, pareceres, resoluções, ementas, portarias, diretrizes, as quais norteiam o Ensino Médio, resgatando os processos de (des)construção desde a LDB/1996 até os dias atuais, historicizando o EM brasileiro.

Mediante a totalidade dos dados coletados a partir de amplo levantamento dos documentos legais pós-1996, optou-se pela seleção de alguns marcos merecedores de destaque por serem capazes de garantir uma maior compreensão do processo de (des)construção do EM ao longo do período estudado. Na análise cronológica 1996-2023, percebe-se uma baixa nas produções de documentos que se referem ao EM nos seguintes períodos: 1999-2001 (Governo Presidente Fernando Henrique Cardoso); 2005-2006 (Governo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva); 2015-2016 (Governo Presidenta Dilma Rousseff); 2019-2020 (Pandemia, Governo Presidente Jair Messias Bolsonaro). Em contrapartida, há várias produções nos anos 2004, 2009 e 2010 (Governo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva).

Ademais, na Figura 1, apresentada abaixo, a linha do tempo nos remete à evolução do EM brasileiro, vista pelo viés das leis.

Figura 1- Linha do tempo das leis do EM



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Conforme Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o EM merece destaque nas discussões sobre a educação brasileira, pois ele segue longe de atender as demandas dos estudantes, na sua formação, para cidadania e para o mercado de trabalho. Muitas propostas estão em discussão em formato de leis, decretos e portarias.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao EM, reiteram o fato de a etapa ser a reta final do processo formativo da Educação Básica, indicando que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. A definição e a gestão do currículo se dirigem, predominantemente, aos jovens, em um período de tempo específico.

Com a Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996), o EM passou a ocupar seu espaço como etapa final do Ensino Básico, com o propósito de reconhecer caminhos de atendimento aos variados anseios das “juventudes” e da sociedade. A LDB define que o propósito final do EM é dar continuidade aos estudos, preparação para o trabalho e para a cidadania. Assim, para atender as necessidades dos jovens, os currículos devem prever flexibilidade, permitindo aos estudantes o direito de escolher o percurso formativo, para que eles possam permanecer na escola e finalizar a última etapa da Educação Básica (CNE DO EM).

A Lei nº 9.394/1996, conforme atualização da LDB (2018, p. 24-25), traz o que compete ao EM:

SEÇÃO IV – Do Ensino Médio

Art. 35. 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;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

[...]

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º 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.

A BNCC, que é o documento normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. Ao estabelecer normatizações, a BNCC tem como principal objetivo balizar a qualidade da Educação Brasileira.

Ao nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país, a base indica as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), de 16 de fevereiro de 2017, altera e acrescenta à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre outras, as seguintes alterações:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: 'Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional.

Com a alteração da lei, a partir de 2022, as escolas deveriam, necessariamente, oferecer um dos itinerários formativos; por sua vez, os alunos deveriam escolher qual itinerário desejam cursar para complementar a carga horária e concluir o Ensino Médio. Contudo, em abril de 2023, instaura-se a mobilização por parte de entidades representativas, professores e alunos em relação ao prazo na tentativa de revogar a implementação do NEM (PORTARIAS MEC Nº 399 e Nº 627/2023).

Esse fato vem ao encontro dos baixos resultados do IDEB brasileiro – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Embora se perceba uma evolução gradativa, a média está aquém dos cinco pontos, em uma escala de zero a dez. Mais de 70% dos alunos não atingem o esperado em Língua Portuguesa ao término do ensino médio, e mais de 90% deles não atingem o esperado em Matemática.

Durante os debates ocorridos no ano de 2016, que antecederam o sancionamento do NEM, o Secretário de Estado da Educação de Sergipe, Jorge Carvalho do Nascimento, apresentou algumas das justificativas que levaram o MEC a propor mudanças na Lei (Mattos, 2016):

- o IDEB desse nível de ensino está estagnado desde 2011;
- o desempenho de Português e Matemática é menor hoje do que em 1997;
- 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos estão fora da sala de aula;
- apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior;
- só no Brasil existe um ensino médio padrão com 13 disciplinas obrigatórias.

O currículo acadêmico brasileiro, formado por 13 disciplinas obrigatórias, é considerado pouco atrativo e desconectado do projeto de vida dos jovens, contribuindo para altos índices de reprovação e abandono. Além disso, o Brasil apresenta uma baixíssima oferta de ensino técnico e, ainda, não integrada ao currículo.

Considerando que 43,2% dos alunos que concluem o ensino médio não se inscrevem para o ENEM (IBGE, 2014) e que, dos inscritos, cerca de 30% não concluem a prova (Prado, 2017), uma legião de jovens não ingressa no ensino superior e tenta alçar o mundo do trabalho sem a capacitação técnica necessária. A partir de dados de 2015, apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão na educação superior (Saldaña; Boldrini, 2017).

Em 2018, o resultado do Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), divulgado pelo INEP, revela o baixo desempenho escolar. Em comparação aos países da América Latina, o Brasil é o pior em Matemática, empatado com a Argentina; em Ciências, é o pior, juntamente com a Argentina e Peru; na leitura, tem segundo pior lugar no *ranking*, junto com a Colômbia. No ano de 2021, após três anos, a aplicação do PISA nos revela que o Brasil ficou

em penúltimo lugar no Ranking Global de Qualidade de educação, junto com o México e a Indonésia (OCDE, 2018).

Considerações finais

É na tentativa de encontrar alternativas para esses cenários trágicos que são feitas construções legais que, como vimos, não encontram soluções de continuidade e não dialogam de maneira consistente com o esvaziamento que, historicamente, tornou-se característico do Ensino Médio. O resultado disso são proposições incoerentes, que aprofundam as desigualdades formativas entre o campo da educação pública e privada, e não ecoam de maneira atraente para as escolas e tampouco para os jovens. Há, dessa forma, uma sucessão de políticas públicas precariamente travestidas de modernidade e coerência, mas que não se sustentam em práticas financeiramente sustentáveis e pedagogicamente relevantes.

Os elementos apresentados pelo artigo demonstram que os movimentos políticos acerca da educação apresentam recorrências que se manifestam na apresentação de políticas que desconsideram a gênese do problema e apresentam soluções a partir da transposição de experiências ou de resposta a clamores emergentes de grupos com reconhecida envergadura social e econômica. A esperança reside na resistência e na contrariedade que se constituem a partir da possibilidade de análise e de posicionamento frente às proposições que nos chegam. Foi a partir dessa perspectiva que esse texto foi construído: apresentando a possibilidade de olharmos para o que foi feito e reforçando a demanda sobre o que precisa ser conquistado.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BNCC - **Base Nacional Comum Curricular. Etapa Ensino Médio**. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Eccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMÕES, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATTOS, A. Região Sul de Sergipe ganhará escolha de tempo integral em 2017. **Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe**, 2016. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/portaldosaluno/noticia.asp?cdnoticia=11107>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2018 Results**, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brasil – com foco em políticas internacionais**, 2021. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-](https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf)

[2021-INT-PT.pdf](https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf). Acesso em: 29 jun. 2023.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTARIA MEC nº 399/2023, <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>

PORTARIA MEC nº 627/2023 <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec627-2023-04-04.pdf>

SALDAÑA, P.; BOLDRINI, A. Total de matrículas no ensino superior tem estagnação inédita em 2016. **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1914492-total-de-matriculas-no-ensino-superior-tem-estagnacao-inedita-em-2016.shtml>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA NETO, J. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: possibilidades de interações nas pedagogias culturais do tempo presente. Curitiba: CRV, 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**: resumo executivo, 2018. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>>. Acesso em: 15 ago. 2003.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Juventudes no Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://oji.fundacion-sm.org/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021/?lang=pt-br>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global Education Meeting**, 2018. Disponível em: <<https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/209>>. Acesso em: 15 jun. 2023.