

# A reforma do ensino médio no Ceará

## High school reform in Ceará

## La reforma de la educación secundaria en Ceará

 **ELOISA MAIA VIDAL\***

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **ANA GARDENNYA LINARD SIRIO OLIVEIRA\*\***

Secretaria de Educação Básica do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **DAVI MIRANDA LUCENA DE AVELAR\*\*\***

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

**RESUMO:** O artigo reflete sobre a oferta de ensino médio público no Ceará, posteriormente à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, mostrando como se desenharam a atual política estadual de ensino médio e a implantação da reforma pela Lei nº 13.415/2017. A pesquisa, com abordagem qualitativa e quantitativa, é um estudo de caso de natureza descritiva e explicativa, envolvendo legislação educacional, documentos técnicos oficiais obtidos na Secretaria de Educação do Estado do Ceará e referências bibliográficas sobre o tema. Os dados foram tratados por meio de estatísticas descritivas. Considerando a complexidade da rede estadual de ensino do Ceará e a implementação das políticas para o ensino médio nos últimos 15 anos, assim como o aumento da taxa de aprovação e a redução da taxa de distorção idade-série, é importante chamar a atenção para a inflexão que essa reforma pode provocar no sistema como um todo, uma vez que constatou-se que ela reduz a carga horária da formação

---

\* Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. *E-mail:* <eloisamvidal@yahoo.com.br>.

\*\* Doutoranda em Políticas Educacionais pela Universidade Estadual do Ceará e professora de Física na Secretaria da Educação do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. *E-mail:* <ana.gardennya@gmail.com>.

\*\*\* Mestrando em Ética e Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará. *E-mail:* <lucenadv@gmail.com>.

básica comum e geral para todos/as os/as estudantes e afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais.

*Palavras-chave:* Ensino médio no Ceará. Reforma do ensino médio. Currículo escolar.

**ABSTRACT:** The article reflects on the provision of public high school education in Ceará after the publication of the Law of Directives and Bases of National Education – LDB –, showing how the current state high school policy and the implementation of the reform by Law nº 13.415/2017 were intended. The research, with a qualitative and quantitative approach, is a case study of a descriptive and explanatory nature, involving educational legislation, official technical documents obtained from the Secretariat of Education of the State of Ceará and bibliographic references on the subject. Data were treated using descriptive statistics. Considering the complexity of the state education network in Ceará and the implementation of high school policies in the last 15 years, as well as the increase in the pass rate and the reduction in the age-grade distortion rate, it is important to draw attention to the inflection that this reform can cause in the system as a whole, since it was found that it reduces the workload of common and general basic training for all students and affects the teaching staff with relevant changes in their professional activities.

*Keywords:* High school in Ceará. High school reform. School curriculum.

**RESUMEN:** El artículo reflexiona sobre la provisión de educación secundaria pública en Ceará, luego de la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB, mostrando cómo fue diseñada la actual política estatal de educación secundaria y la implementación de la reforma por la Ley n. 13.415/2017. La investigación, con abordaje cualitativo y cuantitativo, es un estudio de caso de carácter descriptivo y explicativo, involucrando legislación educacional, documentos técnicos oficiales obtenidos en la Secretaría de Educación del Estado de Ceará y referencias bibliográficas sobre el tema. Los datos fueron tratados mediante estadística descriptiva. Considerando la complejidad de la red estatal de educación en Ceará y la implementación de políticas para la educación secundaria en los últimos 15 años, así como el aumento en la tasa de aprobación y la reducción en la tasa de distorsión edad-grado, es importante llamar la atención a la inflexión

que esa reforma puede provocar en el conjunto del sistema, ya que se constata que reduce la carga horaria de formación básica común y general para todo el alumnado y afecta al profesorado con cambios relevantes en sus actividades profesionales.

*Palabras clave:* Escuela secundaria en Ceará. Reforma de secundaria. Currículo escolar.

## Introdução

A oferta de ensino médio público foi definida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma atribuição prioritária dos entes federados estaduais (art. 10, inciso IV) e, conforme o art. 4º, previa a “II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” (BRASIL, 1996). Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, a prioridade da oferta se concentrou no ensino fundamental, sendo que, no início dos anos 2000, foram atingidos percentuais de atendimento a crianças de 7 a 14 anos que evidenciam a universalização dessa etapa da educação básica.

A pressão pelo ensino médio incidiu sobre as redes estaduais, levando os estados a enfrentar problemas de financiamento, uma vez que os recursos do Tesouro Estadual não conseguiam financiar a quantidade da demanda e nem um padrão mínimo de qualidade. Essa situação só foi resolvida com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em 2007. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o art. 4º passou a ter nova redação, na qual expressa a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009), o que pressupõe a oferta de 14 anos de escolaridade, sendo dois anos de educação infantil, nove de ensino fundamental e três de ensino médio. O que até então se expressava pela “progressiva extensão da obrigatoriedade” agora assume caráter de ‘obrigatória’, e a busca pela universalização foi transformada em meta.

Esse movimento gradativo de alterações na base legal, especialmente nas condições de financiamento, orientou os estados na organização da política de ensino médio, levando a uma estruturação em função dos contextos locais. Importante destacar que a publicação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, definiu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, documento previsto no escopo da LDB, conforme o artigo 26. Na sequência, novas resoluções atualizaram as orientações sobre o currículo da educação básica, como a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que atualizou

orientações específicas para o ensino médio. Foi com base nesse arcabouço legal que os sistemas estaduais se organizaram para a oferta dessa etapa da educação básica.

Este artigo descreve e reflete sobre o percurso da oferta de ensino médio público no Ceará, tendo como referência o período posterior à publicação da LDB, mostrando como se configura hoje a política estadual de ensino médio e o momento inicial da implantação da reforma do ensino médio, preconizada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva e explicativa, constituindo-se como um estudo de caso (YIN, 2001). Como procedimento metodológico, utiliza-se pesquisa documental envolvendo a legislação educacional, documentos técnicos oficiais e referências bibliográficas de autores que vêm se debruçando sobre o tema. Os dados quantitativos foram obtidos na Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Seduc/CE, a partir de solicitação à Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para resultados de Aprendizagem – Coade, os quais foram tratados por meio de estatísticas descritivas.

O artigo está dividido em três seções, além desta Introdução. Na primeira, é feita uma contextualização da oferta de ensino médio pós-LDB e das condições de sua implementação nos entes federados estaduais; na segunda, é descrito o processo da ampliação e diversificação da oferta do ensino médio no Ceará; na terceira, são apresentados alguns indicadores relativos à evolução de matrículas e desempenho, problematizando a reforma do ensino médio, publicada em 2017 e prevista para iniciar-se em 2022. Nas considerações finais, são resgatadas as principais constatações às quais se chegou ao longo do artigo e apontados os desafios de implantação do Novo Ensino Médio.

## O ensino médio na LDB e a implementação pelos estados

Segundo a LDB, o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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;

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

a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

A amplitude dessas finalidades – desde seu caráter de conclusão de um nível educacional, a preparação para o trabalho ou aperfeiçoamento posterior, aprimoramento da pessoa humana e aquisição de fundamentos científicos e tecnológicos necessários a uma sociedade do conhecimento – levou Mauricio Carvalho, Leonardo Darbilly e Biancca Castro a considerarem que “esta etapa ainda titubeia em servir como ‘trampolim’ para o ensino superior, ou como objeto de formação profissional para o mercado de trabalho” (CARVALHO, DARBILLY & CASTRO, 2018, p. 778).

Nos primeiros treze anos da LBD, essa última etapa da educação básica tinha como normativa a “progressiva extensão da obrigatoriedade”, e a ampliação de sua oferta se deu por crescente pressão de jovens que concluíam o ensino fundamental. Em 1996, o ensino médio público totalizava 5.739.077 matrículas (INEP, 1996), e em 2000, esse valor chegava a 8.192.948 matrículas (INEP, 2000), um crescimento de 43% em cinco anos. Essa fase foi marcada por precárias condições de oferta, uma vez que o Fundef se restringia ao atendimento do ensino fundamental, cabendo aos estados assumirem, com recursos do Tesouro Estadual, a ampliação da oferta e as condições de atendimento. Diante das insistentes pressões dos estados, a resposta do Governo Federal se efetivou por meio de projetos e programas de financiamento, a exemplo do Projeto Alvorada<sup>1</sup>, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Promed<sup>2</sup> e do Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica – Prodeb<sup>3</sup>; de vida curta e com recursos limitados e específicos, tais iniciativas não atenderam de forma satisfatória à crescente demanda por matrículas nessa etapa da educação básica (VIEIRA & VIDAL, 2016).

Nesse contexto, as implicações sobre a oferta de ensino médio podem ser observadas a partir de dois marcos legais distintos: o primeiro se refere à criação do Fundeb (VIEIRA & VIDAL, 2015), e o segundo diz respeito à Emenda Constitucional nº 59/2009, que também estabeleceu um divisor de águas na oferta desta etapa da educação básica. A criação do Fundeb em 2007 possibilitou aos estados melhorias nas condições de acesso e tratamento (CRAHAY, 2013) a estudantes do ensino médio. Trata-se de um fundo contábil com custo aluno-ano diferenciado para as diversas etapas e modalidades da educação básica, operando a partir de um valor mínimo nacional de referência e permitindo que os estados cujo fundo próprio não atinja esse valor, recebam complementação da União. A partir de 2010, as matrículas do ensino médio se encontravam em situação de estabilidade, o que permitiu aos estados elaborar e implementar políticas próprias para a diversificação da oferta.

Quando a Emenda Constitucional nº 59/2009 começou a vigorar e a busca pela universalização dessa etapa de ensino passou a ser um direito assegurado na legislação, as redes estaduais já viviam um momento de melhoria de indicadores educacionais, a exemplo das taxas de rendimento e taxa de distorção idade-série que contribuíram para a melhoria do fluxo escolar, fazendo com que a estabilidade do total de matrículas se mantivesse com pequenas reduções nos últimos anos. No entanto, segundo dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, a

“universalização do acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos, a ser atingida em 2016, ainda não foi alcançada, visto que, em 2019, 7,1% deles não frequentavam a escola” (INEP, 2020, p. 97), ou seja, a meta da universalização ainda não foi alcançada.

A ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, incluída pela EC 59/2009, e a ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica representaram uma inflexão na oferta de ensino médio. Além de um direito assegurado para todos os/as jovens que concluem o ensino fundamental, procurou criar as condições de melhoria às quais alude Marcel Crahay, quando destaca três concepções de igualdade na pedagogia: “igualdade de tratamento, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados, ou melhor, de aquisição” (CRAHAY, 2013, p. 13). A primeira é assegurada quando todos os estudantes recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos curriculares na escola; a segunda se efetiva quando se procura “dar a cada um a oportunidade para que alcance seu mais amplo progresso” (CRAHAY, 2013, p. 14); e a terceira considera “que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de criar uma nova situação na qual todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade” (CRAHAY, 2013, p. 13).

Graças à ampliação dos programas suplementares, estudantes de ensino médio passaram a ser beneficiários, entre outros, de três grandes ações do Ministério da Educação: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, e o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE. Avanços no acesso foram observados quando as matrículas no ensino médio, em 2007, chegaram a 8.372.175 alunos (INEP, 2007), em comparação com os 6.405.057 estudantes matriculados em 1997 (INEP, 1997) – um crescimento de 31% em uma década. Em 2017 foram 7.930.384 matrículas (INEP, 2017), caracterizando estabilidade com variação em torno de 5% na década 2007 – 2017. A taxa de aprovação, que era 71,8% em 2007, cresceu para 81,4% em 2017, um aumento de 9,6 pontos percentuais, e a distorção idade-série caiu de 48,4% em 2007 para 31,1% em 2017, o que significa uma redução de 36% em uma década. Esses dados mostram que, uma vez resolvido o problema do acesso, os indicadores educacionais apresentaram um evidente processo de melhoria.

No entanto, um ponto de insatisfação no ensino médio encontrava-se no currículo. Houve dificuldades de implementação dos PCNEM nas escolas, sendo considerados de difícil entendimento, por não apresentarem uma abordagem prescritiva do currículo nem das disciplinas. Embora iniciativas de formação continuada de professores/as tenham acontecido em escala nacional, as perspectivas apontadas pela proposta curricular de interdisciplinaridade e contextualização enfrentaram dificuldades de viabilização por parte de professores/as cuja formação inicial foi calcada no modelo hierárquico e segmentado que vigorava nas licenciaturas e que começou a se modificar somente três ou quatro anos depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. No intuito de ajudar a elucidar a nova proposta curricular, o Ministério da Educação publicou, em 2002,

um conjunto de documentos denominados *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* e, em 2006, mais uma vez, produziu as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.

Os problemas vivenciados pelo ensino médio nesses vinte anos (1998 – 2017) dizem respeito a vários fatores, sendo sua face mais visível a da estagnação dos indicadores de desempenho de alunos/as no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que, em catorze anos, cresceu apenas 3,3% em Matemática e 9,4% em Língua Portuguesa; isso reverbera no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que, desde sua criação, tem se mantido em valores inferiores a 4,0 numa escala de 0 a 10.

Foi nesse contexto que emergiu a reforma do ensino médio. O Novo Ensino Médio nasceu como uma proposta de diversificação curricular e integralização do ensino para os jovens brasileiros. Foi estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, definindo um conjunto de mudanças sobre sua oferta para as redes de ensino. Essa reforma, inicialmente aprovada por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016, não passou pelo crivo da discussão pública com a sociedade civil e os movimentos sociais, sendo considerada por Ramon Oliveira (2020) como uma contrarreforma. Fernanda de Souza afirma que essa reforma “propõe alterações na organização curricular do Ensino Médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento” (SOUZA, 2021, p. 14), estando

submissa às estratégias de reestruturação do capital com a retomada do neoliberalismo (remodelado para atender as necessidades do atual momento histórico) e do viés mercadológico, reforçando o caráter de contrarreforma e de conservadorismo das medidas tomadas e suas aproximações, guardadas as singularidades históricas (SOUZA, 2021, p. 16).

Jenerton Schütz e Vania Cossetin, por sua vez, trazem à tona um aspecto de natureza ontológica na reforma do ensino médio, que consiste em “autorizar os adultos a se eximirem da formação das novas gerações, transferindo tal responsabilidade para as próprias crianças e os jovens. O suposto é de que os alunos terão plenas condições emocionais e intelectuais para isso” (SCHÜTZ & COSSENTIN, 2019, p. 1). O que parece liberdade de escolha e oportunidade de novas vivências para os/as jovens pode representar a desobrigação com o cuidado e a atenção sobre as escolhas que a juventude precisa fazer, ainda sem a maturidade suficiente.

No contexto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as iniciativas de políticas de ensino médio desenvolvidas pelos estados nos últimos anos precisaram ser reconsideradas para se adequarem ao novo marco legal. Esse movimento interrompeu um modelo em fase avançada de implementação, marcando uma inflexão nos esforços que vinham sendo empreendidos para a melhoria dos indicadores educacionais dessa etapa da educação básica. O tópico a seguir descreve como se deu a política de ensino médio no Ceará, incluindo as estratégias e escolhas adotadas para a implantação do Novo Ensino Médio a partir de 2022.

## O ensino médio no Ceará

A procura pelo ensino médio no Ceará se acelerou a partir dos anos 2000, chegando ao seu ápice em 2006, portanto, antes da criação do Fundeb, em 2007. Essa fase foi marcada por grandes dificuldades enfrentadas pelo Tesouro Estadual para responder à crescente demanda. Com a criação do Fundeb, as novas condições de financiamento possibilitaram ao estado iniciar um movimento pela diversificação da oferta dessa etapa da educação básica.

Pela adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, criou-se uma rede de Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EEEP, chegando a 2021 com 123 escolas em 92 municípios e 57.155 matrículas. Essas escolas oferecem nove horas de aulas por dia, incluindo formação geral e formação técnica de nível médio; os/as discentes recebem três refeições diárias, e a infraestrutura escolar é superior, em qualidade, à dos prédios do ensino médio regular de turno único. Em 2016, o estado aderiu ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, que consiste na ampliação da jornada escolar, visando à formação integral e integrada do/a estudante da rede pública de ensino médio. Em 2021 essa oferta já atendia a 160 escolas em 73 municípios, contemplando 61.573 alunos/as, com permanência de nove horas por dia na escola e direito a três refeições; além dos componentes curriculares, os/as estudantes frequentam disciplinas eletivas. A rede de Escolas Regulares – ER, que oferece um turno de aula de cinco horas por dia, constitui-se por 357 estabelecimentos de ensino, com 207.734 estudantes matriculados/as nos 184 municípios do estado. Os/as discentes dessas escolas seguem um currículo atendendo aos componentes curriculares do ensino médio e recebem apenas a merenda escolar. Pesquisa realizada por Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal (2016) conseguiu identificar a existência de anexos escolares ou extensões de matrículas no interior dessa rede, ou seja, a oferta de turmas de ensino médio fora da sede da escola, nos distritos e comunidades rurais de muitos municípios, chegando, em 2021, a 22.000 alunos/as.

A oferta nos anexos escolares visa atender estudantes que enfrentam barreiras geográficas para frequentar as escolas públicas situadas nas zonas urbanas das cidades – que, por morarem em locais distantes da sede do município, permanecem muito tempo no transporte escolar – além dos/as estudantes em situação de grande vulnerabilidade social, como filhos/as de famílias situadas nos limites da linha de pobreza, a maioria beneficiária do Programa Bolsa Família até 2021. Essas turmas são registradas, para efeitos de Censo Escolar, como matrículas na escola-sede localizada na zona urbana, por isso, são ‘invisíveis’ nos registros oficiais. Os/As discentes dessas extensões de matrícula frequentam aulas noturnas, com carga horária de 2,5 a 3 horas-aula por dia, muitas vezes sem acesso à merenda escolar e com precário atendimento por parte dos programas suplementares. Ou seja, a esses/as estudantes, embora seja assegurado o acesso à escola, como garantia constitucional, o mínimo legal estabelecido pela LDB não é cumprido, uma vez que nem das 800 horas letivas por ano eles usufruem.



Dados de 2021 mostram que a rede estadual de ensino do Ceará é composta por uma plêiade de escolas, como mostra a tabela 1.

**Tabela 1: Tipos de escola, quantidade e matrículas em 2021**

Tipo de escola	Número de escolas	Matrículas 2021
Escola do Campo	10	1.966
Instituto (cegos e surdos)	2	71
Escola Quilombola	1	77
Escola Família Agrícola	1	85
Escola Indígena	40	896
Escola Militar	5	2.720
Escola de Educação Profissional – EEEP	123	57.155
Escola de Ensino Regular – ER	357	207.734
Escola de Tempo Integral – EMTI	160	61.573
Total	732	332.277

Fonte: SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

Os dados apontam que os três tipos de oferta descritos anteriormente são detentores da maior quantidade de escolas, sendo responsáveis por 98% do total de matrículas. No entanto, entre esses tipos de escolas, constata-se agudas diferenças no que diz respeito às condições de acesso e tratamento (CRAHAY, 2013), num *continuum* que vai das escolas de ensino médio integrado à educação profissional, situadas como as melhores no que se refere às condições de acesso e tratamento, até as extensões de matrículas, pertencentes às escolas regulares situadas no extremo oposto, cujas condições de acesso e de tratamento apresentam indicadores de precariedade agudos. Os dois primeiros tipos de escola, que ofertam tempo integral, atendem a 36% dos/as estudantes, com bom padrão de infraestrutura, nove horas-aulas diárias, três refeições, formação técnica de nível médio ou enriquecimento do percurso formativo com disciplinas eletivas. As escolas de ensino médio em tempo parcial, que atendem a 63% dos/as discentes, possuem uma infraestrutura inferior às duas primeiras, com cinco horas-aulas por dia e apenas a merenda escolar. Incluída nas matrículas das escolas de tempo parcial, uma sub-rede ‘invisível’ atende a 11% dos/as alunos/as em extensões de matrículas, em situação de precariedade de infraestrutura e de programas suplementares e com uma carga horária que, muitas vezes, não atinge o mínimo estabelecido pela legislação educacional.

Importante destacar que, no que se refere às matrículas e aos equipamentos escolares, 63% dos/as estudantes frequentam 49% das escolas em tempo parcial, o que mostra que a possibilidade de ampliação das matrículas de tempo integral pressupõe a construção de novas escolas ou a redução de matrículas no ensino médio, num curto prazo. Com a diversificação da oferta, considerando a existência de escolas em tempo parcial – nas quais está concentrada a maior parte das matrículas (63%) – e tempo integral (36%), começam a surgir diversas condições de iniquidade no interior da rede escolar. Os dados apresentados nas tabelas 2 e 3 mostram os resultados de proficiência dos/as estudantes matriculados/as nessas escolas entre 2016 – 2019<sup>4</sup> nas duas disciplinas avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece<sup>5</sup>.

**Tabela 2: Média de Proficiência do Spaece 3º ano ensino médio, Língua Portuguesa, 2016 - 2019**

Tipo de escola	2016	2017	2018	2019
Regulares - ER	259,11	264,06	261,35	269,84
EEEP	295,20	305,26	304,03	311,05
EMTI	263,04	267,50	264,08	273,22

Fonte: SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

**Tabela 3: Média de Proficiência do Spaece 3º ano ensino médio, Matemática, 2016 - 2019**

Tipo de escola	2016	2017	2018	2019
Regulares – ER	256,93	259,82	261,48	264,49
EEEP	302,59	309,32	316,39	319,90
EMTI	258,32	258,41	259,91	266,03

Fonte: SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

A primeira constatação diz respeito à estabilidade nos resultados de proficiência dos/as estudantes ao longo dos quatro anos, cujo crescimento médio nos três tipos de escolas foi de 4,5% em Língua Portuguesa e 3,9% em Matemática, denotando estagnação nos resultados no período. No entanto, quando se comparam as proficiências alcançadas pelos/as discentes nos três tipos de escola, os resultados mostram que as EEEP apresentaram valores 15% e 19% superiores aos dos dois outros tipos de escola, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Numa tentativa de aprofundar o estudo sobre desigualdades entre as escolas que compõem o conjunto de cada oferta, procurou-se identificar os valores mínimos

e máximos das proficiências dos/das estudantes, em cada ano do período 2016 – 2019, nas duas disciplinas avaliadas pelo Spaece. Nas ER, observam-se diferenças de 60 a 100 pontos entre os valores máximos e mínimos das proficiências nas duas disciplinas; nas EEEP, essas diferenças variam de 50 a 140 pontos, e nas EMTI, variam de 50 a 100 pontos. Esses dados mostram que, no interior de cada um dos tipos de oferta, as desigualdades de aprendizagem se evidenciam de forma expressiva, podendo chegar a mais de um ou dois anos de escolaridade para os/as estudantes.

Estudo realizado por Sofia Lerche Vieira, Eloisa Maia Vidal e Paulo Alexandre Sousa Queiroz mostra que, quanto ao financiamento no ano de 2019, “o maior valor aluno-ano é destinado às EEEP, sendo 33,3% superior ao valor aluno-ano das ER (n = R\$ 7.894,95), sucedido pelo valor aluno-ano das EEMTI, que é 7% superior ao valor aluno-ano das ER” (VIEIRA, VIDAL & QUEIROZ, 2021, p. 19). Além das iniquidades nos tipos de oferta, geradas pela implementação de políticas públicas diferenciadas – criadas e assumidas pelo Estado e dirigidas para os/as jovens que procuram a última etapa da educação básica –, são criadas outras desigualdades no interior de cada um desses tipos de oferta, associadas a fatores internos e externos à escola. Se “na educação, a equidade está associada ao tratamento desigual de desiguais, ação necessária tem em vista a desigualdade inicial entre os estudantes” (ALVES, SOARES & XAVIER, 2016, p. 53), não se pode dizer que as medidas adotadas no Ceará para a oferta de ensino médio caminharam nessa direção. As desigualdades de oportunidades e investimentos nos três tipos de escola se refletem nos resultados educacionais de toda a rede, prejudicando professores/as e estudantes, criando uma disparidade de oportunidades entre alunos/as. Nesse sentido, é importante lembrar que “a depender do seu território de origem, os jovens alunos do ensino médio podem ter oportunidades diametralmente distintas de escolarização” (VIEIRA & VIDAL, 2016, p. 126). O princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) não se efetivou ao longo desses anos.

Por isso, deve-se questionar como e quando as políticas públicas têm impacto sobre a igualdade e a equidade, ou se apenas servem como instrumentos de produção e reprodução de injustiças e desigualdades (OZGA, 2000). Como afirma Carmen Rodríguez-Martínez, “Na educação, não basta a igualdade de oportunidades, pois esta enfatiza a igualdade de acesso e deixa à livre concorrência e à desigualdade econômica e social, a desigualdade de resultados”<sup>6</sup> (RODRIGUEZ-MARTINEZ, 2019, p. 2). Nesse sentido, há que se concordar com Ione Valle:

nas sociedades marcadas por desigualdades profundas, tal como no Brasil, o sonho da igualdade de oportunidades está longe de se tornar realidade. Ele suporia generalizar o acesso aos bens sociais primários, conciliar universalidade e diversidade, promover uma moral mínima, eliminando assim todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais (VALLE, 2013, p. 667).

No caso do Ceará, as condições de oferta criadas pela existência de três tipos de escola têm levado a desigualdades dentro de uma mesma rede, que podem acarretar impactos negativos nos resultados de aprendizagem dos/as estudantes, contrariando o princípio constitucional de igualdade de condições no acesso e na permanência na escola.

## **A reforma do ensino médio e o esforço de conformidade do estado**

Para introduzir a discussão sobre a reforma do ensino médio no Ceará, é necessário retomar o processo que levou a Secretaria de Educação a elaborar o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC para esta etapa. Esse movimento se justifica porque ambos – a BNCC e a Reforma do ensino médio – estão imbricados no escopo de um mesmo projeto de reestruturação, que procura “preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo” (SOUZA, 2021, p. 16). Fernanda de Souza afirma que essa reforma representa uma “ameaça para a formação sólida e emancipadora da classe trabalhadora, que terá suas possibilidades de formação geral em nível médio negadas, assim como o acesso ao ensino superior limitadas” (SOUZA, 2021, p. 16).

Em 2018, com apoio financeiro do Ministério da Educação – MEC, iniciou-se a elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará, a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e com suporte financeiro do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Esse programa visava apoiar a implementação da BNCC nos estados, com monitoramento das metas alcançadas (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecendo apoio técnico e recursos por meio do Programa de Ações Articuladas – PAR e a concessão de bolsas para a composição de equipes nos estados e nos municípios. No momento da composição da estrutura curricular do documento estadual, a proposta de organização da matriz curricular por área de conhecimento – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – foi substituída pela decisão de se estruturar o documento a partir das competências propostas para cada área de conhecimento da BNCC, destacando-se os componentes curriculares. Assim, os objetos de conhecimento foram elencados por competências e componentes curriculares, com o intuito de apoiar gradativamente o trabalho do/a professor/a em sala de aula. A escolha rompeu com a organização do currículo do ensino médio por área de conhecimento que vinha sendo desenvolvida desde a publicação dos PCN.

A produção do Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino médio foi desenvolvida levando em consideração o legado de documentos curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio – DCNEM, instituídas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), e procurando atender o que preconiza a Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará tinha produzido, em 2008, um documento de referência para o currículo do ensino médio, a *Coleção Escola Aprendiz*, uma das primeiras orientações curriculares para a rede estadual, que também apresentava sugestões didático-metodológicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem para as quatro áreas de conhecimento. Inspirado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, o documento foi elaborado de forma participativa com os/as professores/as e consolidado pelas equipes técnicas da Seduc, e já estava em vigor por cerca de dez anos na rede estadual de ensino.

No momento da elaboração do DCRC para o ensino médio, os documentos da educação infantil e do ensino fundamental já tinham sido produzidos a partir da BNCC e foram considerados como marcos relevantes, uma vez que, para se construir uma proposta curricular para a última etapa da educação básica, é imprescindível um encadeamento sistemático dos objetos de conhecimento, especialmente com os dois anos finais do ensino fundamental.

O processo de elaboração se deu de forma participativa, entre 2018 e 2019, e contou com um grupo de trabalho de técnicos/as e de coordenadores/as da Seduc, membros do Conselho Estadual de Educação – CEE, professores/as de diversos componentes curriculares da rede, representantes do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará – SINEPE e redatores/as do Programa de Apoio à Implantação da BNCC – Pro-BNCC do Ceará, assim como a Coordenação Estadual de Currículo. Com uma agenda de reuniões quinzenais, uma das preocupações era a construção do currículo e a implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual, alinhado com a oferta da rede particular de ensino. Entre as muitas pautas discutidas estavam: a manutenção do formato da grade curricular do estado em área ou componentes curriculares, a língua espanhola na base comum e a discussão do tempo de duração da hora-aula. Todas as ações discutidas foram alinhadas com a assessoria jurídica e a coordenação de recursos humanos da Seduc, para não prejudicar a carreira dos/as mais de 20 mil docentes que se encontravam em regência de sala. Seu marco constitutivo levou em consideração que o

redimensionamento do Ensino Médio no estado do Ceará, baseado na proposta da BNCC, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana a partir dos postulados que norteiam a organização do ensino em áreas do conhecimento, no que se referem a potencializar os subsúcores dos educandos, considerando seus respectivos tempo e estágio de desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a construção coletiva, mas respeitando a autonomia das/os alunas/os em seu desenvolvimento geral (CEARÁ, 2021, p. 87).

A elaboração do DCRC contemplou o estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 e introduziu os itinerários formativos definidos como “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem a/ao aluna/o aprofundar seus conhecimentos” (BRASIL, 2018c), compreendendo-se as unidades curriculares como “elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas dos itinerários formativos” (CEARÁ, 2021, p. 335).

A reforma do ensino médio no Ceará começou a ser implementada de maneira gradativa em 2022, com todos/as os/as estudantes de 1ª série, e continuará em 2023 e 2024, com as 2ª e 3ª séries, respectivamente. O currículo nas escolas passou a ser organizado em dois blocos indissociáveis: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A primeira é comum para todos os/as estudantes do ensino médio, e o Itinerário Formativo é de sua livre escolha, de acordo com seu projeto de vida e a partir das possibilidades da escola. Os/As docentes não sofrerão alterações no seu regime de trabalho, mantendo a carga horária estipulada pela legislação que rege o magistério da educação básica do estado, mas com a redução de carga horária de várias disciplinas, parte dos/as professores/as precisará assumir disciplinas relacionadas aos itinerários formativos que se relacionem com suas áreas de formação.

A proposta curricular é implementada de acordo com o tipo de escola. As ER passam a ofertar, além dos componentes curriculares – que tiveram uma redução na carga horária das mil horas por ano, asseguradas pelas cinco horas de aula diárias, para 600 horas por ano – um itinerário formativo que contemple a seguinte oferta:

- » Projeto de Vida: trabalho pedagógico intencional e estruturado, que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do/a estudante de dar sentido a sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade; tem uma carga horária mínima de 20 horas semestrais.
- » Disciplinas eletivas: oferecidas de forma diferenciada por escola, são unidades curriculares de livre escolha dos/as estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer seu itinerário formativo; cada uma delas conta com, no mínimo, 40 horas semestrais.
- » Unidades Curriculares Obrigatórias: composta pelas disciplinas de Língua Estrangeira e Redação, com carga horária de 40 horas semestrais, igualmente.

A partir de 2023, as escolas terão acrescidas em sua estrutura curricular as Trilhas de Aprofundamento, que são conjuntos de unidades curriculares para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo/a estudante, totalizando 1.200 horas ao longo dos três anos. A Figura 1 mostra os eixos selecionados, conforme as orientações contidas na Portaria nº 1.432/2018.

**Figura 1: Proposta das Trilhas de Aprofundamento para o ensino médio público cearense**



Fonte: SEDUC. Arquitetura Curricular para Implementação do Novo Ensino Médio, 2022.

Cada unidade escolar deverá oferecer de uma a quatro Trilhas de Aprofundamento para a formação dos/as estudantes, conforme prevê a lei do Novo Ensino Médio. No caso do Ceará, essas trilhas ou itinerários formativos foram definidos *a priori*, pelo sistema de ensino.

No que se refere às Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, haverá redução da carga horária até então vigente, para o desenvolvimento dos componentes curriculares, passando de 3 mil horas para 1.800 horas. No entanto, o rol de disciplinas eletivas já oferecidas terá continuidade. Somente a partir 2023, com a implantação das Trilhas de Aprofundamento, é que as disciplinas eletivas passarão a compor as Unidades Curriculares de Aprofundamento, organizando-se nos itinerários selecionados pela Seduc. Nesse sentido, será reduzida a diversidade de oferta presente nas propostas curriculares inicialmente previstas e que cabia a livre escolha da escola. Nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional, a estrutura curricular terá sua carga horária reduzida de 25 para 18 horas-aula semanais de formação geral básica para todos os/as estudantes, à semelhança dos dois tipos de escolas descritos anteriormente, totalizando 600 horas por ano e 1.800 nos três anos. Com relação à oferta da educação profissional de nível técnico, será mantido o modelo já estabelecido, pois cada escola já oferece quatro cursos técnicos de nível médio.

Ou seja, numa tentativa de conformidade entre o que já existe e as exigências da reforma de ensino médio, a Seduc acatou a redução de carga horária dos componentes curriculares, de 3.000 para 1.800 horas, em todos os tipos de oferta; preservou as

formações técnicas de nível médio oferecidas nas EEEP, na sua integralidade; reduziu as opções de disciplinas eletivas nas EMTI, com seu engessamento em trilhas de aprofundamento; e inseriu essas mesmas trilhas ou itinerários formativos nas ER. A proposta dessas trilhas, a partir dos quatro eixos apontados, terá repercussões no quadro docente atual, que será afetado pela redução de carga horária dos componentes curriculares. Até o momento, não há projeção de como tal carga horária será inserida nas trilhas ou utilizada em outras atividades escolares.

Dados sobre a rede de escolas estaduais mostram que, dos 184 municípios do Ceará, 74 (40%) possuem uma única escola estadual de ensino médio; em 11 (15%) desses municípios, as escolas estaduais são de tempo integral; e 39 (21%) municípios do estado possuem apenas duas escolas estaduais de ensino médio. A tabela 4 mostra a situação das escolas quanto à tipologia no caso desses municípios.

**Tabela 4: Municípios por número de escolas e tipologias, 2021**

Municípios/Escolas	Escolas Regulares	Escolas de Tempo Integral	Escolas Profissionais
74 municípios com 1 escola	63	11	0
39 municípios com 2 escolas	46	9	23
Total	109	20	23

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2021.

Por um lado, a criação de itinerários formativos para livre escolha dos/as jovens matriculados/as no ensino médio se coloca como opção democrática e atrativa – embora não se consiga dimensionar a logística que isso envolve quanto às condições de atendimento, em função da demanda e dos custos com o deslocamento dos/as jovens de sua escola de origem para outro estabelecimento de ensino. Por outro lado, nos municípios que possuem um número reduzido de escolas como os apresentados na Tabela 4, os desafios são outros. Em 74 municípios do Ceará, a escola de ensino médio existente precisará oferecer os quatro itinerários formativos para dar possibilidade de escolha aos/as jovens; do contrário cai-se no reducionismo da obrigatoriedade. Nos 39 municípios que possuem duas escolas, cada uma precisará oferecer pelo menos dois itinerários formativos, sob pena de limitar a capacidade de escolha dos/as estudantes. Em ambos os casos, há que se considerar a capacidade de recursos humanos qualificados nesses municípios para assegurar a oferta desses itinerários, considerando que, mesmo com a redução da carga horária dos componentes curriculares, os quadros docentes não conseguirão suprir as demandas qualificadas que tais itinerários exigem.

Diante da impossibilidade de assumir a individualização dos itinerários formativos para esses municípios, a solução da Seduc foi a oferta de um itinerário formativo pelas



escolas, contemplando as quatro áreas de conhecimento – Matemática e suas tecnologias, Linguagens e Códigos, Ciências humanas e Ciências da natureza; e, a partir de 2023, oferecer dois itinerários formativos, contemplando as quatro áreas (condições previstas no artigo 36 § 3º da lei da Reforma). Considerando a complexidade da rede estadual de ensino do Ceará e de que forma a implementação das políticas para essa etapa da educação básica se organizou nos últimos quinze anos, assim como a evolução que se constata em alguns indicadores educacionais – aumento da taxa de aprovação e redução da taxa de distorção idade-série –, é importante chamar a atenção para a inflexão que a reforma do ensino médio pode provocar no sistema como um todo.

A presente análise mostrou que a existência de três tipologias de escolas, distintas quanto às condições de acesso e tratamento dos/as estudantes, tem sido responsável pela significativa desigualdade de oportunidades educacionais no interior da rede estadual. Além disso, a Seduc não tem atuado para minimizar tais problemas ou fomentar uma política educacional equânime, que discrimine positivamente os que mais precisam. No entanto, todas as escolas procuram seguir uma proposta curricular orientada pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares que assegurem aos/as discentes a oportunidade de seguirem suas trajetórias escolares, pleiteando uma vaga no ensino superior. Uma ampla mobilização em torno do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, vem aumentando os resultados de aprovação dos/as egressos/as da escola pública nas instituições de ensino superior, seja pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu, nas instituições públicas, seja pelo Programa Universidade para Todos – Prouni ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, nas instituições privadas (VIDAL *et al*, 2022). Essa iniciativa, considerada relevante e exitosa pode estar ameaçada pelo redimensionamento dos componentes curriculares e redução de carga horária dedicada a eles.

### **Considerações finais**

A discussão empreendida em torno do ensino médio como última etapa da educação básica, assegurada desde a LDB de 1996, mostra que as condições de implementação foram permeadas por percalços, desde a ausência de financiamento até as alterações legais que passaram a assegurar a universalização, com a Emenda Constitucional nº 59/2009. De competência legal dos entes federados estaduais, o ensino médio público sofre, até os dias atuais, com problemas relacionados a sua identidade, marcada pela dualidade entre uma oferta de caráter propedêutico e outra profissional.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no fim dos anos 1990, no entanto, deixou evidente a opção por uma formação integral do ser humano, como preconizado no artigo 35 da LDB, que enuncia as finalidades do ensino médio. Embora seja um documento de reconhecida densidade teórica, sua função como lastro de proposição

curricular não foi bem-sucedida, levando o Ministério da Educação a produzir outros documentos para elucidar as proposições dos PCN, apontando uma abordagem mais prescritiva do currículo. Essa insatisfação foi potencializada ao longo dos anos, e o pleito por mudanças no ensino médio se consubstanciou e culminou na reforma expressa na Lei nº 13.415/2017. A análise do contexto político, social e educacional que levou à publicação de uma lei nascida de uma medida provisória, imediatamente após o *impeachment* de uma presidenta eleita, mostra a forma de condução centralizada e elitizada de um processo que deveria contar com ampla participação popular dos/as educadores e demais interessados/as.

Na prática, os estados passaram a implementar suas políticas de ensino médio e, com o advento do Fundeb, tiveram condições de diversificar a oferta dessa etapa educacional, criando, no caso do Ceará, três tipos de redes: escolas regulares de turno único, escolas de tempo integral e escolas de ensino médio integrado à educação profissional. Com características distintas – inclusive no interior dessas redes, como é o caso das extensões de matrículas nas escolas regulares – propiciam condições de acesso e tratamento diferenciados para os/as alunos/as, produzindo desigualdades de oportunidades educacionais, especialmente para as populações mais vulneráveis socialmente. Um fato comum e relevante do ponto de vista de resultados de políticas públicas é que, independentemente do tipo de oferta, observam-se melhorias em indicadores como taxas de atendimento, aprovação, distorção idade-série e, de forma tímida, na proficiência dos alunos.

Num sistema complexo, como mostrou ser a rede estadual do Ceará, cujo diagnóstico dos desafios a serem enfrentados é grande e exige tempo, pôr em execução uma reforma no ensino médio que produz uma inflexão no modelo vigente, com redução de carga horária que assegure a formação básica comum e geral para todos/as os/as estudantes é, para dizer o mínimo, perigoso. Ela afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais e pode significar um retrocesso nas conquistas tão duramente obtidas nesses últimos vinte anos. Contudo, sem desconhecer as desigualdades inter e intraescolares que permeiam as diversas ofertas de ensino médio na rede pública cearense, há que se reconhecer avanços no atendimento e na melhoria de alguns indicadores.

*Recebido em: 12/03/2022; Aprovado em: 07/06/2022.*

## Notas

- 1 O Projeto Alvorada foi uma iniciativa do Governo Federal, iniciado em 2001, que consistia no repasse de verbas para diversos programas voltados ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos, como o Bolsa-Escola e o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio, implantado em 13 estados: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Rondônia e Tocantins.

- 2 Iniciativa da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do Ministério da Educação – MEC, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, cujo objetivo é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, garantir maior acesso, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. Criado em 1997, o Promed fornece recursos que se destinam à execução de projetos de ampliação e construção de escolas, capacitação de docentes e gestores/as educacionais, equipamentos para bibliotecas, laboratórios e adaptações para facilitar o acesso de portadores/as de necessidades especiais. Seu objetivo também é equipar progressivamente as escolas de ensino médio com *kits* tecnológicos para recepção da TV Escola. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/promed-programa-de-melhoria-e-expansao-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 12 de mai. 2022.
- 3 Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica – Prodeb, que determina o repasse de recursos federais aos estados, como recursos emergenciais para as redes estaduais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/6458-sp-1329050199>>. Acesso em: 10 de abr. 2022.
- 4 Os dados sobre a avaliação de desempenho dos alunos só existem até 2019, em decorrência da pandemia do coronavírus, que impossibilitou a aplicação dessa avaliação em larga escala nos anos 2020 e 2021.
- 5 O Spaece foi a primeira avaliação estadual em larga escala criada em 1992; desde então, ocorre de forma contínua, sendo que, a partir de 2007, é aplicada anualmente nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, com testes padronizados sobre conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.
- 6 Livre tradução nossa: “en educación no basta con la igualdad de oportunidades, porque ésta pone el énfasis en la igualdad de acceso y deja a la libre competencia y a la desigualdad económica y social la desigualdad de resultados”.

## Referências

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco & XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, Sergipe, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Brasília – DF, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília – DF, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Brasília, DF, 2018b.
- BRASIL. *Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018*. Brasília – DF, 2018c.
- CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio. Versão lançamento virtual provisória*. Fortaleza – CE, setembro de 2021.
- CARVALHO, José Mauricio Avilla; DARBILLY, Leonardo Vasconcelos Cavalier & CASTRO, Bianca Scarpeline de. Os conflitos em torno da política de reforma do ensino médio no contexto brasileiro: uma análise à luz do modelo de múltiplos fluxos. In: PÉREZ-ARRAU, Gregorio *et al* (orgs). *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales*. 1 ed. Santiago de Chile: Red de Posgrados de Investigación Latinos en Administración y Estudios Organizacionales, 2018, p. 777-787.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec Nova série*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2013.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 1997*. Brasília – DF. 1997.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000*. Brasília – DF. 2000.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília – DF. 2007.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília – DF. 2017.

INEP. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília - DF, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 24, p. 1-20, 2020.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Trad. Isabel Margarida Maia. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, Carmen. La Construcción de un Imaginario sobre la Mejora Educativa: Justicia Escolar y Globalización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Special Issue. vol. 27, n. 24, 2019.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan & COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 2, p. 209-224, 2019.

SEDUC. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE, 2022.

SOUZA, Fernanda de. Estado, Políticas Educacionais e a Contrarreforma na Educação: um olhar sobre a Reforma do Ensino Médio. In: XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, online. *Anais...* n. 1, set. 2021.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

VIDAL, Eloisa Maia et al. Mobilizando jovens para o ensino superior: o caso do Ceará, Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Madrid, v. 15, nº 1. Mai 2022. p. 121-138, 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche & VIDAL, Eloisa Maia. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 6. n. 2. p. 106-130. São Paulo, 2016.

VIEIRA, Sofia & VIDAL, Eloisa. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia & QUEIROZ, Paulo Alexandre Sousa. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-23, e20852, jul./set. 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman. 2001.