

# O que esperar do Novo Ensino Médio?

 **SHIRLEI DE SOUZA CORRÊA\***

Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC, Brasil.

 **CÁSSIA FERRI\*\***

Universidade Regional de Blumenau, Blumenau- SC, Brasil.

 **SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA\*\*\***

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

O ensino médio brasileiro passou por importantes mudanças em sua organização e estrutura, desde os projetos das reformas educacionais do início do século passado, baseados num currículo de base humanista e atendendo os interesses da burguesia, até os modelos de ensino profissionalizante que atendiam uma demanda exclusivamente mercadológica, com oferta de formação à classe trabalhadora. É fato que o ensino médio teve sua organização curricular diretamente influenciada pelas questões de ordem sociocultural e político-econômica que o país vivenciou em diferentes contextos, como o período de grande concentração da oferta de formação técnica de mão de obra e pouca valorização do ingresso no ensino superior.

No início deste século, entretanto, com o país sob o governo de uma nova hegemonia política, vivenciamos a instauração de um novo projeto para esta etapa da educação básica. Buscando alternativas para democratizar o acesso e garantias para a permanência dos/das estudantes, novas e diferentes possibilidades foram consideradas para a formação do novo projeto. Colocadas em prática, estas ações marcaram um movimento que consolidava o projeto de formação humana integral, baseado, sobretudo, numa concepção curricular integrada. A materialização do projeto teve seu ápice a partir do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que unificou as propostas de formação no ensino médio. O documento, ao propor questões técnicas para a união entre o ensino propedêutico e o profissionalizante (contrapondo o Decreto 2.208/1997), apontou como principal característica a perspectiva de formação integrada.

---

\* Doutora em Educação. *E-mail*: <shirleiscorrea@hotmail.com>.

\*\* Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. *E-mail*: <cferrri@furb.br>.

\*\*\* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. *E-mail*: <sandragarcia@uel.br>.

Tais ações definiram, juntamente com uma gama de legislações, o início de um novo tempo para o ensino médio brasileiro, que passou a considerar o projeto de formação humana integral por meio da educação unitária, objetivando articular educação e trabalho. Nessa lógica, o currículo é reconhecido como principal fio condutor da prática pedagógica e da formação humana, já que é pela estruturação do currículo que se definem os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais (THIESEN, 2011). Para garantir a concepção de formação humana integral como proposta para o ensino médio, foram organizadas ações como a formação continuada de professores/as e investimentos em programas educacionais. Vivenciávamos, então, um tempo de importantes avanços para o ensino médio brasileiro. Embora alguns dos antigos dilemas ainda fossem problemas, como acesso e permanência dos/das jovens, tínhamos avançado no que dizia respeito à organização curricular e à significação de práticas pedagógicas que consideravam e/ou priorizavam a formação integral (CORRÊA, 2018; JAKIMIU, 2016).

No período pós-golpe, em meio ao cenário de instabilidade política e econômica, num processo antidemocrático e sem a ampla discussão com os diversos segmentos sociais, a atual reforma do ensino médio, que propõe o 'Novo Ensino Médio', ganhou corpo a partir da conversão da Medida Provisória 746/2016 na Lei 13.415/2017, marcando uma série de mudanças nas políticas públicas educacionais. Se os documentos anteriores promulgavam o afastamento dos ideais neoliberais, conferiam ao currículo o potencial articulador para o enfrentamento da fragmentação do conhecimento e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos, a partir da reforma do ensino nos encontramos frente ao retrocesso marcado pela diminuição de investimentos pelas mudanças conceituais e estruturais no ensino médio brasileiro.

No contexto de instabilidade econômica e política que o Brasil enfrentava no período pós-golpe, procedimentos como a alteração no colegiado do Conselho Nacional de Educação – CNE e demais instituições, o protagonismo do conselho de Secretários de Educação – Consed, sua articulação com organismos internacionais e, finalmente, a aprovação de uma versão diferente da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que menosprezou o processo de consulta da comunidade civil, foram elementos que privilegiaram, segundo Juarez da Silva Thiesen (2019), uma ordem econômica e política que abarcou diferentes interesses. Na esteira dessas ações, vivenciamos

retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos

legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (AGUIAR & DOURADO, 2018, p. 12).

Em meio a esses retrocessos de ordem econômica, social e cultural, o Novo Ensino Médio ganhou ainda mais notoriedade com algumas mudanças impostas a partir de 2017. Com relação à organização curricular, por exemplo, apresentou-se a seguinte divisão como garantia da flexibilização: a primeira parte comum para todos os/as estudantes e a segunda marcada pela redação do art. 4º, que alterou o art. 36 da LDB:

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC 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 (BRASIL, 2017).

Para Mônica Ribeiro da Silva (2020), essa ideia de flexibilização, que interfere diretamente na organização do currículo do ensino médio, por si só, já se afasta da ideia de educação de base. A proposta de flexibilização permitiu a autonomia para os estados e o Distrito Federal, que puderam organizar seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos/das jovens, assim como para os/as estudantes que, supostamente, teriam maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. Essas orientações sedutoras, baseadas na oportunidade de escolha para os/as jovens quanto aos itinerários formativos, desencadearam uma série de discussões e análises contraditórias, divulgadas de modo sensacionalista pelo Governo Federal.

Sobre os itinerários formativos, estudiosos apontam que esses não poderiam ser exclusivamente escolhidos pelos/as estudantes, uma vez que, anteriores ao processo de escolha, existem questões de ordem estrutural. Por exemplo, haveria condições físicas e materiais em todas as escolas para oferecer esses itinerários? Somente essa questão já é contraditória: como pode o/a discente fazer a escolha se, dependendo da realidade escolar, não é possível ofertar todos os itinerários? “A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é uma ficção, que diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos e físicos nas escolas públicas, não é difícil prever” (CASTILHO, 2017, p. 05). Além disso, a ideia da profissionalização proposta como um dos itinerários poderia resultar “em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias” (SILVA, 2020, p. 7). Na mesma linha, Thiesen (2019) indica que, nesse jogo de interesses, os mecanismos de tendências neoliberais interfeririam na definição dos processos formativos, garantindo uma estreita ligação com as demandas de formação do novo/a trabalhador/a.

Se as políticas curriculares implementadas nos sistemas educacionais dependem de ajustes para integrar o currículo ao planejamento e à prática docente, diante do

movimento articulado pelos documentos que compõem a reforma do ensino médio poderia prevalecer uma fragilização do currículo e da formação dos/das jovens, uma vez que a proposta é que os conteúdos estejam subordinados ao desenvolvimento das competências. A desobrigação de imprescindíveis bases técnicas, científicas e humanas no ensino médio contribuiriam para a definição do conhecimento como soma das habilidades que os/as estudantes devem ter, de forma a serem capazes de empregá-lo para encontrar novas formas de agir, não como meio de transformação social, mas como adaptação aos interesses do mercado (SILVA, 2020).

Diante desse cenário que propõe mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino médio brasileiro, influenciando diretamente o projeto de sociedade, decidimos mobilizar para a reflexão pesquisadores e pesquisadoras que discutem a temática. Os/As autores/as deste dossiê intitulado *O que esperar do Novo Ensino Médio?* contribuíram para uma discussão crítica e amplificada, comprometida com a análise das políticas públicas e suas influências na ação educativa, na prática pedagógica e, principalmente, na função social que a educação ocupa na vida dos/as jovens brasileiros que frequentam a escola pública.

O primeiro texto, *'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral*, de autoria de Sandra Regina Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisk e Camila Aparecida Pio, teve como principal objeto de pesquisa a proposta da formação integral amplamente divulgada no novo modelo de ensino médio. Desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, o texto aponta que há equívocos na utilização do conceito, sobretudo nos documentos que orientam essa reforma. Para as autoras, o percurso da reforma do ensino médio, a defesa da formação integral e a ampliação do tempo escolar para o ensino médio em tempo integral se afastam conceitual e teoricamente da formação integral. A análise aponta que a proposta de formação humana divulgada pelo Novo Ensino Médio distancia-se da condição de emancipação humana e é tendenciosa no aprofundamento dos ideários neoliberais. No processo de customização do ensino, há um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da educação dos/das jovens às necessidades produtivas e à formação de mão de obra. Por fim, as autoras afirmam que as mudanças no ensino médio brasileiro estão fundamentadas em intentos privatistas e de mercado, em oposição às concepções que se fundamentam em perspectivas educacionais emancipadoras.

Charles Immianovsky e Ana Cristina Quintanilha Schreiber com o estudo intitulado *Juventude e educação no Brasil: qual educação?*, problematizaram o impacto na educação brasileira das reformas e alterações constitucionais aprovadas durante e após o ciclo do golpe de Estado de 2016, especialmente a chamada reforma do ensino médio. Ao analisar leis, documentos, dados estatísticos e indicadores educacionais, o estudo apontou que, embora a juventude brasileira tenha como direito assegurado o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, há uma contradição na realidade atual. Os dados apresentados sobre acesso, desempenho, infraestrutura e formação de professores/as expressam

uma disparidade entre o que se apregoa na lei e a sua efetivação. Assim, os direitos à educação, garantidos em diferentes dispositivos legais, encontram-se ameaçados, principalmente com o agravamento da realidade impulsionado pelo golpe de Estado de 2016.

Assumindo um posicionamento teórico e conceitual contrário à proposta de reforma do ensino médio, o artigo *O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio*, de autoria de Tamiris Possamai e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, apresenta elementos que distanciam a proposta da formação técnica/profissional do 'Novo' Ensino Médio e a concepção de Ensino Médio Integrado. Para as autoras, o Ensino Médio Integrado contempla a oferta de uma sólida formação técnica, que avança na formação científica, tecnológica e humanística das juventudes. Essa proposta, contudo, não encontra respaldo nas intencionalidades do movimento reformista, no qual o alinhamento da formação atende centralmente as demandas de setores produtivos quanto à profissionalização dos novos/as trabalhadores/as.

Já o artigo *Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?*, de Marise Ramos e Michelle Paranhos, discute a noção de competências no âmbito do 'Novo' Ensino Médio e da contrarreforma curricular brasileira. As autoras apontam como o modelo retoma o discurso educacional dos anos 1990, assumindo nova centralidade, e apresentam o processo de discussão dessa política a partir da crise do governo Dilma Rousseff, do golpe de Estado de 2016 até o governo Michel Temer – contexto favorável à retomada do ideário neoliberal e do alinhamento de políticas educacionais às tendências internacionais de regulação das aprendizagens por avaliação em larga escala. O artigo apresenta a contrarreforma do ensino médio como retorno da dualidade e da fragmentação formativas vivenciadas em reformas anteriores e analisa os fundamentos epistemológicos da pedagogia das competências, com a exacerbação da dimensão socioemocional e a ênfase no empreendedorismo.

As autoras Miriam Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveira, em *O 'Novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás*, analisaram os documentos que prepuseram a reforma do ensino médio, com ênfase no estado goiano. Os resultados apontam dissonâncias entre a proposta difundida nos documentos e as condições vivenciadas na prática. Tais características não imprimem a faceta do 'novo' para o ensino médio, mas indicam os limites da proposta em curso na garantia da educação de qualidade como direito. Para as autoras, embora a reforma desencadeada pela Lei nº 13.415/2017 tenha sido apresentada como movimento participativo e que atende às demandas dos/as jovens estudantes, a análise documental desvela que seus/as protagonistas são representantes da secretaria de educação estadual, que definem os rumos do ensino médio por meio de um processo centralizado e alinhado com a perspectiva do atual Governo Federal, em parceria com institutos privados e com base na formação técnica profissional.

Em *A empresarialização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo* são trazidas reflexões sobre as razões que tornam questões como empreendedorismo e projeto de

vida relevantes para as práticas educativas nas escolas. Ana Cristina Rodrigues Bernardes e Jane Mery Richter Voigt demonstram como a proposta do documento curricular de Santa Catarina se ampara em técnicas de gestão de si, que movimentam o sujeito na busca por um lugar no mercado, no qual todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos diante da necessidade de melhoria de desempenho pessoal. Isso resulta, portanto, numa construção de caráter privado, com responsabilização pessoal pelo sucesso ou pelo revés. Ao propor a integração entre projeto de vida e empreendedorismo, a escola está fadada a instruir o/a estudante na construção do seu projeto de vida particular.

Com centralidade na educação ambiental, o artigo *Educação Ambiental no Novo Ensino Médio*:

*o que há de 'novo'?*, analisa a inserção dessa temática nas políticas educacionais voltadas para o 'Novo' Ensino Médio brasileiro. Dweison Nunes Souza Silva, Edvânia Torres Aguiar Gomes e Aura González Serna demonstraram que os documentos de subsidio de tais movimentos reformistas não estão em sintonia com um currículo integralizador, ancorando a educação ambiental numa perspectiva extracurricular. Essa percepção aponta a desarticulação entre a educação ambiental e a proposta de formação do/a jovem, evidenciada no apagamento da temática das políticas educacionais, especialmente da BNCC. Para as autoras e o autor, o contexto reformista que propõe o Novo Ensino Médio vai ao encontro dos discursos negacionistas sobre o colapso socioambiental contemporâneo e nega, sobretudo, o acesso de grande parte da sociedade brasileira a conhecimentos sobre a relação entre sociedade e natureza, principalmente quando deixa a educação ambiental fora do núcleo curricular.

Esta coletânea traz uma importante contribuição para a discussão e a compreensão do real significado da lei nº 13.415/17 e nos instiga a criar estratégias para que o acirramento visível não se agrave no interior das escolas.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela & DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Estabelece o Novo Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em 23 fev. 2017.

CASTILHO, Denis. *Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico*. Pragmatismo político, 2017. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reformado-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

CORRÊA, Shirlei de Souza. *Reorganização curricular no Ensino Médio: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 211-29, 2016. Disponível em <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf>. Acesso 12 set. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio e o direito à Educação – obrigatório para quem? *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2020. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/07/07/o-ensino-medio-e-o-direito-a-educacao-obrigatorio-para-quem/>>. Acesso 05 nov. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27 n. 01, p. 241-60, abr. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 dez. 2020.