

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E ENTRAVES

Inês Silva Gonçalves dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Edinaldo Medeiros Carmo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, sempre foi alvo de tensões, com alternância de finalidades e configurações curriculares a depender dos contextos, históricos, sociais, econômicos e políticos em nosso país. Essas tensões são refletidas nas inúmeras leis e reformas que abrangem o Ensino Médio, desde a Reforma de Capanema, em 1942, por exemplo, até os dias atuais com Lei 13.415 de 2017. A atual Reforma impõe mudanças significativas na estrutura curricular, na organização do tempo, bem como nas finalidades dessa etapa de ensino que novamente passa a ter como opção a formação técnica profissional como um dos itinerários formativos. Amparado pela pesquisa documental e bibliográfica o presente artigo apresenta dados preliminares sobre meu objeto de pesquisa do mestrado, que trata dos desafios e entraves do Novo Ensino Médio.

Palavras chave: Currículo. Itinerários formativos. Reforma do Ensino

Introdução

Durante muito tempo, no Brasil, o Ensino Médio foi deixado de lado pelas políticas públicas e, nas legislações educacionais, sofreu várias alterações em relação ao seu formato, mas, na prática, sempre foi um nível de ensino sem uma identidade, defrontando sempre com uma dualidade de ensino entre o propedêutico e o profissional. Segundo Kuenzer (2009) a ambiguidade do Ensino Médio em que, ao mesmo tempo, visa preparar o aluno para o trabalho e para o prosseguimento nos estudos tem sido um dos seus grandes problemas.

De acordo com esta autora, o Ensino Médio brasileiro sempre foi marcado por uma dualidade estrutural, existindo dois ramos distintos voltados para as necessidades bem definidas da divisão do trabalho de modo a formar trabalhos instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (KUENZER, 2009)

Ainda segundo Kuenzer (2009) essa dualidade esteve presente no ensino brasileiro desde a década de 1930 e com os ajustes da Reforma de Capanema, em 1942, os cursos de nível médio científico e clássico, que visavam preparar os estudantes para o ensino superior, eram oferecidos para as elites e os de formação profissional em agrotécnica, industrial e comercial técnico e normal, destinados aos trabalhadores. Estes, por sua vez não davam acesso ao nível superior.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 4.024/61, foi uma tentativa de superação dessa dualidade, pois, o “Colegial” um dos ciclos do Ensino de nível Médio, visava à preparação para o Ensino Superior e previa também o Ensino Profissionalizante nas áreas da indústria, do comércio e agrícola.

Embora a Lei 4024/ 61 apontasse para um avanço no sentido de integrar o ensino profissional ao sistema regular de ensino com equivalência dos cursos profissionalizante e o propedêutico para o prosseguimento dos estudos, ainda permanecia o dualismo, pois, a elite continuava a ser preparada para o ensino superior, enquanto que as classes menos favorecidas eram preparadas, como mão de obra, para o mundo do trabalho. (KUENZER, 2009)

Nesse sentido, percebe-se que o dualismo do ensino, no Brasil, continuou a ser uma característica relevante e permaneceu durante muito tempo uma vez que, posteriormente, foi reforçado com a chamada lei da Reforma do Ensino, a 5692/71, que tornou obrigatório o ensino profissionalizante no segundo grau no Brasil. A obrigatoriedade da profissionalização visava atender a expectativa do crescimento econômico no período militar, o que não se concretizou. .

Em 1982, aproximadamente dez anos depois, diante do fracasso da implantação dessa Reforma Educacional, esse cenário começou a mudar e por meio da Lei n. 7044/82 foi revogado o caráter compulsório do ensino profissional no 2º grau, voltando, as escolas, a enfatizarem a formação geral (ARANHA, 1995). Conforme essa lei, em seu artigo 4º, parágrafo segundo: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982).

Apenas no final dos anos 1990 a partir da LDB n. 9394/96 foi abolida a obrigatoriedade da formação profissional no Ensino Médio Regular, que passava a compor outra modalidade, oferecida de forma articulada com o Ensino Médio ou subsequente, conforme o artigo 36-B da referida lei.

É importante destacar que a obrigatoriedade do Ensino Médio não ocorreu com a publicação da LDB n. 9394/96, pois, em relação a esse aspecto a LDB mencionava em seu artigo 4º que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] inciso II: **progressiva** extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Não havia, portanto, por parte do poder público, naquele momento, a preocupação com a universalização do Ensino Médio.

Somente anos mais tarde essa determinação se concretizou através da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 sendo incluída concretamente no texto da LDB em abril de 2013 (BRASIL, 2013). Esse dispositivo, além de tornar obrigatório o Ensino Básico dos 04 aos 17

anos e para todos os que em idade própria não tiveram acesso à educação, expande, também, os programas suplementares, como material didático, transporte escolar, alimentação a toda Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Percebemos, porém, que o descaso com esse nível de ensino, as idas e vindas das suas finalidades educacionais e o dualismo estrutural são aspectos significativos na legislação brasileira permanecendo assim por muito tempo. Desse modo, o Ensino Médio, como direito de fato, foi garantido tardiamente à juventude brasileira.

Outro ponto que merece destaque, conforme nos aponta Ferretti e Silva (2017) é que o Ensino Médio, desde a década de 1970, sempre foi alvo de disputas por hegemonia em relação às políticas educacionais “[...] pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em seu sentido amplo” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 400).

Os problemas enfrentados na educação no Brasil, principalmente no Ensino Médio, vão muito além do currículo oferecido nas escolas. A estrutura escolar, a formação de professores e o atendimento às demandas das *juventudes* (termo utilizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC) se tornam parte integrante desse processo que requer não somente investimentos financeiros, apoio técnico-pedagógico dos órgãos governamentais, mas também uma reflexão sobre as reais dificuldades que fazem com que os jovens apresentem rendimentos insatisfatórios, problemas de evasão, às necessidades socioeconômicas, dentre tantas outras mazelas que afetam esse nível de ensino.

Ferretti (2018) aponta que o termo, *juventudes*, não se refere, apenas, para pesquisadores do fenômeno, à questão cultural, mas também às diferenças que demarcam entre etnia, condições socioeconômicas e orientação sexual. Portanto, coloca o autor, a educação para esses jovens é muito mais complexa do que uma “reforma curricular precária”, se referindo ao Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, é imprescindível que o currículo seja concebido para além de conhecimentos a serem transmitidos, mas como prática de formação do sujeito em diferentes dimensões. E, para isso, é preciso reconhecer as diferenças, as histórias de vida dos estudantes, suas reais necessidades e seus anseios.

Apesar da LDB n. 9394/96, preconizar em seu artigo 35, inciso III “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996) como uma das finalidades desse nível de ensino, o que percebemos é a priorização de uma formação superficial,

tecnicista em que o estudante possa de adaptar às exigências do mercado, distanciando cada vez mais de uma formação integral do educando.

Vale ressaltar que as propostas curriculares para o Ensino Médio, embora se apresentem como uma saída para os problemas apresentados nesse nível de ensino, obscurece as reais necessidades e deficiências em nome de uma suposta flexibilidade e eficiência que na verdade visam atender às demandas do mercado e das avaliações em larga escala.

O Novo Ensino Médio que entre outras mudanças, altera a LDB n. 9394/96 no que tange à organização curricular, incorpora os itinerários formativos com possibilidades de aprofundamento nas áreas do conhecimento e também de preparação para o mercado de trabalho, tem sido alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores, dentre elas, a de que essa reforma pode retomar o caráter dual do Ensino Médio. Santos e Oliveira (2017, p.184) asseveram:

Interpretamos essa reforma como parte de pauta conservadora que circunda a sociedade brasileira retomando a constituição de uma escola dualizada, centrada basicamente na formação de mão de obra para atender ao mundo produtivo, por um lado, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para continuação dos estudos em nível superior.

Essa análise nos permite refletir sobre as diferentes condições de oferta do currículo entre as redes particular e pública de Ensino, por exemplo. Provavelmente, as escolas privadas não oferecerão, nos seus itinerários, a formação profissional, pois, buscarão aprofundar a formação propedêutica, visando maior aprovação nos processos seletivos. Dessa forma, concordamos com Santos e Oliveira (2017), quando afirmam que o dualismo seria retomado com essa reforma.

O presente artigo tem por objetivo apresentar dados preliminares de uma pesquisa acerca da Reforma do Ensino Médio que visa compreender os principais desafios e entraves da atual Reforma. Para tanto se utiliza da pesquisa documental em especial da Lei n. 13.415, dispositivo que legitima a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras. A análise se fundamenta nos estudos de Lopes (2019), Lopes e Macedo (2011), Ferretti (2018), Ferretti e Silva (2017), SILVA (2018), Mainardes (2006) e a abordagem de ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), especialmente no que se refere ao Contexto de Influência.

A abordagem do ciclo de políticas

Segundo Mainardes (2006) a abordagem do ciclo de políticas traz uma perspectiva pós-moderna por destacar a natureza complexa e controversa da política educacional bem como os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que atuam no nível local, apontando para a necessidade de “[...] se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). Esse autor ainda destaca que o foco da análise das políticas para Ball e Bowe (1992)

[...] deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50)

Essa afirmação corrobora com os apontamentos feitos por Lopes e Macedo (2011a) ao reafirmar o caráter multifacetado dessa teoria para compreender as especificidades das políticas curriculares. Percebemos, no entanto, a presença marcante do pensamento pós-estruturalista nesta teoria, ao destacar a importância em se analisar o papel do discurso nos variados contextos em que as políticas são pensadas e efetivadas.

Segundo Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo composto por três contextos principais: contexto de influência, da produção de texto e o contexto da prática que, de modo particular, apresentam suas arenas e grupos de interesse. Tal formulação foi apresentada em 1992, no livro *Reformin education and changing schools*. Esses contextos estão inter-relacionados, não existindo uma hierarquia entre eles, ao mesmo tempo em que possuem uma dimensão atemporal e não linear. Ou seja, os contextos se influenciam mutuamente a qualquer tempo.

Posteriormente, em 1994, conforme nos mostra Mainardes (2006) Ball no seu livro *Education reform: a critical na post-estructural approach*, ampliou o ciclo de políticas acrescentando dois contextos: o dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Esses dois contextos contribuem para promover análises sobre problemas das desigualdades engendradas pelas políticas educacionais e, essas reflexões só podem ser percebidas por pesquisas detalhadas no contexto da prática.

Por meio da análise dos referidos autores, Mainardes (2006), esclarece que o contexto da influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nele há disputas de variados grupos que lutam por finalidades sociais e educacionais diversas e suas concepções sobre educação. Estes são os partidos políticos, o governo, grupos e comissões representativas e, mais recentemente, segundo o autor, Ball

incluiu neste contexto, grupos que vendem soluções para setores econômicos, políticos e acadêmicos bem como as agências multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que influenciam nas políticas nacionais.

É relevante mencionar que embora o contexto de influência possua uma simbiose, ou seja, uma inter-relação com o segundo contexto, o da produção de texto, ele está relacionado principalmente, às ideologias políticas em decorrência dos interesses dos grupos que pretendem incorporar seus discursos, suas verdades nas políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

No contexto de produção de texto, os enunciados políticos são elaborados e articulados com uma linguagem que representa a política, sendo direcionada aos interesses do público mais geral. Esses discursos podem ser traduzidos em textos oficiais, legais, comentários políticos, formais ou não e ainda divulgados por meios de pronunciamentos e vídeos, com a finalidade de atender aos desejos dos grupos que fazem parte do contexto de influência. Essas produções são frutos de embates por hegemonias e acordos de grupos que visam controlar a representação política (MAINARDES, 2006).

Para exemplificar esse contexto recordamos, por exemplo, as propagandas veiculadas na mídia sobre a BNCC, aprovada, nos últimos anos, em que se tentava convencer a população de que ao instituir uma Base Nacional Comum Curricular, a todos seriam proporcionados os mesmos direitos de aprendizagem. Ou seja, um discurso político apresentava-se pregando a igualdade que tal programa, ou determinado grupo, poderia proporcionar. Esse contexto visa justificar e dar legitimidade para as mudanças pretendidas.

É no contexto da prática que as políticas são efetivadas, nele ocorrem as interpretações dos textos políticos que estão sujeitos às criações, recriações, com novos discursos e atribuições de sentidos. É nesse contexto que as políticas produzem seus efeitos. (Mainardes, 2006). Assim, podemos afirmar que as políticas educacionais são continuamente interpretadas e reinterpretadas, conforme as singularidades dos profissionais que atuam no chão da escola. Segundo Bowe *et al.*, (1992, p.22) *apud* Mainardes (2006, p.53):

[...]os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas,

selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Ainda sobre o contexto da prática, as análises de Ball (1994) feitas por Lopes e Macedo (2011a, p.259) ressaltam que:

Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas.

Compreendemos, a partir dessas considerações, que os profissionais que atuam nas escolas são os agentes que dão o sentido às políticas educacionais e esse movimento, de certa forma, foge ao controle das instâncias superiores que não têm como prever quais os significados serão atribuídos na etapa final do processo, ou seja, dentro da sala de aula, na relação professor-aluno. É nesse momento que alguns aspectos poderão ser considerados e outros não e isto vai depender de cada contexto sócio-histórico e cultural. Cabe salientar que as disputas por hegemonia e as relações de poder estarão sempre em jogo nesse processo.

Dessa forma, os professores não são meros executores das políticas curriculares, pois, por meio dos planejamentos e práticas, num movimento de reflexão-ação-reflexão (FREIRE, 2001), os currículos são pensados e praticados numa realidade concreta em que os conhecimentos são sempre ressignificados de acordo com visões, valores e experiências de vida em que sempre estarão imbricados por relações de poder.

O contexto da Reforma do Ensino Médio

As discussões para a atual reforma do Ensino Médio tiveram início com o Projeto de Lei 6.840 que tramitou no Congresso no ano de 2013 (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; CAETANO, 2017). O referido projeto propunha alterações LDB n. 9394/96, que visava instituir a educação integral e organizar o currículo em áreas do conhecimento. A PL 6.840 previa a escolha, por partes dos alunos, de um percurso formativo com ênfase em uma das áreas do conhecimento ou em uma formação profissional, somente na 3ª série, último ano dessa etapa. (BRASIL, 2014).

Diante de muitas críticas e embates, tal projeto não seguiu em frente. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p.36) “O projeto foi profundamente modificado no debate

legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Em função disso foi desativado.”

No entanto, aproximadamente três anos mais tarde, o Novo Ensino Médio foi imposto, via Medida Provisória nº 746/2016, no governo de Michel Temer, cujo Ministro da Educação na época era Mendonça Filho, com algumas medidas que já haviam sido excluídas após intensos debates na Câmara (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

As motivações que influenciaram a necessidade da Reforma, apontadas pela Exposição de Motivos à (MP) n. 746/2016 que resultou na lei n. 13.415, giraram em torno de quatro argumentos, conforme nos mostra Ferreti e Silva (2017, p. 393-394, grifo dos autores):

[...]o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

É salutar compreendermos como se deu o processo de legitimação do discurso da MP n. 746/2016 o que ocorreu mediante a realização de audiências públicas realizadas no âmbito do Congresso Nacional, nas quais 35 pessoas foram ouvidas (18 ligadas aos órgãos do governo e ao setor privado e, 17 ligadas aos movimentos sociais, entidades e ao setor público), excetuando parlamentares.

Neste estudo realizado pelos pesquisadores Ferretti e Silva (2017) foi constatado que os posicionamentos que estavam em consonância com os discursos oficiais vieram de pessoas que representavam órgãos do governo, entidades e fundações empresariais. Contrapondo a esses posicionamentos, a argumentação crítica em relação às propostas da reforma foi realizada por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou políticas organizativas ou pessoas ligadas ao setor público da educação.

Apesar das audiências terem contado com um equilíbrio entre as pessoas que eram a favor e contra a reforma, foi verificado pela conversão da MP n. 746, na Lei 13.415 que as poucas mudanças que foram propostas nessas audiências foram de pessoas ligadas ao governo. As críticas não foram ouvidas. (FERRETTI; SILVA, 2017)

Dessa forma, segundo Ferretti e Silva (2017), ficou evidente a arena de disputas por finalidades, conteúdos e formatos no Ensino Médio no Brasil e foi constatado também que na correlação de forças os interesses atendidos, privilegiaram grupos não só ligados aos órgãos do governo, mas, também ao setor privado.

Para Ferretti e Silva (2017, p.396),

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como adequação a demandas econômicas de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade [...]

É, portanto, em meio a esse cenário que finalmente a Lei n. 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio) é imposta à sociedade brasileira, especialmente aos jovens que, ao que parece, também não foram ouvidos nesse processo.

Sob a justificativa de que o atual modelo do Ensino Médio não atende aos anseios dos jovens diante das mudanças da sociedade atual, do ponto de vista social, emocional e tecnológico e dos baixos indicadores revelados nesta etapa, é que o Ministério da Educação – MEC institui o “Novo Ensino Médio”. Ainda, segundo o Guia de Implementação da Reforma:

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças na própria estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro.(BRASIL, 2017, p.6)

Essa justificativa evidencia a necessidade de se dar atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes, apontando, inclusive, para o estímulo ao seu protagonismo. No entanto, é importante refletir sobre as reais condições dadas aos educadores e às escolas para a efetivação dessa proposta, bem como refletir sobre o currículo que é proposto para tais finalidades.

Percebemos, porém, a responsabilização dos governos pelo fracasso do Ensino Médio, aos sujeitos internos da escola, ocultando, de certa forma, os verdadeiros problemas que atingem a educação em nosso país como a falta de valorização e formação continuada dos

professores, o sucateamento das escolas, as condições sócioeconômicas dos jovens, dentre outros, que acabam influenciando nos indicadores negativos para essa etapa de ensino.

A Reforma do Ensino Médio foi introduzida com alguns dispositivos legais que são: Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB 9394/96 estabelecendo mudança na estrutura do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada pela resolução nº 04 de 17 de dezembro de 2018 e a resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. (BAHIA, 2020). Segundo a Lei n. 13.415, o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos correspondentes às áreas do conhecimento que visam oferecer aos estudantes variados percursos formativos, conforme seu Projeto de Vida.

Retomando o *contexto de influência* da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, é possível perceber as forças engendradas que antecederam a elaboração dessa política curricular em que interesses voltados para as demandas de mercado e as avaliações larga escala tiveram maior peso na determinação das finalidades educacionais nessa etapa da educação básica

Lopes e Macedo (2011b) enfatizam que é no contexto de influência que os princípios básicos da educação são estabelecidos pelos atores governamentais, partidos políticos, agência multilaterais, grupos privados deliberando os rumos das políticas educacionais.

Torna-se evidente, portanto, principalmente ao analisar as justificativas apresentadas para a Reforma como o baixo desempenho, a necessidade de um currículo flexível para atender ao mundo contemporâneo, os indicadores internacionais (PISA) que, mais do que a ênfase numa formação humana integral, o Ensino Médio, mais uma vez, está a mercê das alterações sociais, econômicas e políticas que interferem em sua identidade enquanto etapa final da educação básica.

Os possíveis desdobramentos da implementação do Novo Ensino Médio

A lei 13.415 que implanta o Novo Ensino Médio altera, substancialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 no que tange principalmente à carga horária, ao currículo, aos critérios para formação de professores para atuarem nesse nível de ensino e à possibilidade de parcerias com instituições privadas.

Em relação à carga horária, um dos principais pontos da lei é a ampliação progressiva da carga horária mínima anual de oitocentas para mil e quatrocentas horas, no prazo de cinco anos a começar com mil horas já a partir do ano de 2017. Ainda sobre esse aspecto, a lei

estipula que a carga horária destinada à BNCC não poderá exceder 1.800 do total (BRASIL, 2017)

As mil e quatrocentas horas propostas anualmente de forma gradativa, correspondem a sete horas diárias o que provavelmente se destina às escolas que funcionarão em tempo integral. Isso nos faz inferir que provavelmente as demais escolas deverão alterar seu funcionamento para cinco horas diárias. Esse aspecto nos chama à atenção sobre as possibilidades dessa alteração na realidade da maioria de nossas escolas que funcionam em três turnos e em seus espaços tão precários.

Além das alterações nos artigos 24, 26, 36, 61 e 62, é introduzido à lei n. 9394/96 o Artigo 35-A que traz orientações a serem consideradas pela BNCC em relação à sua carga horária e à organização do currículo por área em conformidade com as diretrizes com o Conselho Nacional de Educação. Conforme o documento:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017)

É importante destacar que, no diz respeito aos componentes curriculares a Lei considera obrigatórias para todas as séries do Ensino Médio, apenas as disciplinas Português e Matemática e, no caso das comunidades indígenas, as respectivas línguas maternas, ficando subtendido que a distribuição das demais disciplinas ficarão a critério dos sistemas de ensino.

A importância dada somente às disciplinas Português e Matemática certamente está atrelada a uma das justificativas apresentadas para aprovação desse documento quando enfatizava a necessidade da melhoria dos indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e com o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA. As avaliações em larga escala, tornam-se um ordenamento importante da Reforma.

Apesar de priorizar a oferta de Matemática e Português para todo o Ensino Médio, o parágrafo 7º do artigo 3º, no entanto destaca que “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 a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Ainda em relação ao currículo do Ensino Médio, a lei n. 13.415 altera o artigo 36 da LDB n. 9394/96 e modifica a estrutura curricular desta etapa acrescentando os cinco itinerários formativos:

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. (BRASIL, 2017)

Fica sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e em especial de cada escola, de acordo as suas condições físicas e humanas, oferecer tais itinerários, para que os estudantes possam escolher o seu percurso. Percebemos, assim, que esse novo modelo pode acentuar ainda mais as desigualdades, uma vez que os estudantes não terão a oportunidade de escolherem, de fato, a formação que almejam e sim, escolherem dentre os poucos caminhos que a escola pública pode oferecer o que mais lhe convém e ainda assim, nem todos terão opção de escolha, pois, nem todas as instituições terão condições estruturais para oferecerem os diversos itinerários de formação.

Tal flexibilização pode acentuar ainda mais a desigualdades educacionais em nosso país seja por escolas, regiões ou redes de ensino, dadas à sua diversidade socioeconômica. Ferreti (2018) destaca, ainda, que com a Reforma ainda ocorrerão três tipos de flexibilização: “[...] por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos” (FERRETTI, 2018, p.29).

Conforme Silva (2018) uma das principais críticas à organização curricular do Novo Ensino Médio, ao fragmentá-la em itinerários formativos é o fato desta etapa perder o seu caráter de educação básica, preconizado pela Lei 9394/96 que propunha uma formação comum a todos os estudantes.

Outro aspecto que requer uma reflexão sobre os itinerários formativos, diz respeito à definição, por parte dos estudantes, do seu projeto de vida. Conforme o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio,

A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida. (BRASIL, 2018)

Sobre esse aspecto, Lopes (2019, p 69) destaca:

Como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser.

Nesse sentido, é preciso, que ao propor uma formação que pretenda preparar os jovens para um futuro, não se perca de vista o olhar para um sujeito presente, imerso num mundo de incertezas, com características inerentes à juventude, com suas culturas e seus saberes que precisam ser potencializados de modo a proporcioná-lo uma formação humana integral.

O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica deve consolidar os conhecimentos adquiridos na trajetória educacional dos estudantes e proporcionar sua autonomia para que continuem aprendendo, seja no trabalho, seja em estudos posteriores.

Considerações finais

Os desafios que hora percebemos com a implantação da Reforma estão centrados principalmente na adequação das escolas, na organização dos seus espaços e tempos e na formação dos professores, uma vez que estes terão que ajustar o seu trabalho às novas demandas curriculares, que impõe a tão proclamada flexibilização com a oferta de vários percursos formativos.

O Ensino Médio ainda é um entrave para a sociedade, especialmente no que se refere à sua identidade e suas configurações curriculares. Porém, os problemas enfrentados na educação no Brasil, principalmente nesse nível de ensino, vão muito além do currículo ofertado nas escolas. A estrutura escolar e o atendimento às demandas das juventudes, devem ser considerados e isto requer não somente investimentos financeiros, apoio técnico-pedagógico dos órgãos governamentais, mas uma análise consistente, tanto no nível macro, quanto no interior das escolas, sobre as reais dificuldades que fazem com que os jovens apresentem rendimentos insatisfatórios, problemas de evasão, dentre tantas outras mazelas que afetam esse nível de ensino.

Acreditamos, porém, que se não pode pensar numa reforma educacional sem ouvir, principalmente os alunos e profissionais que atuam no chão da escola e sem considerar as

práticas positivas já existentes. Esses fatores podem favorecer maior engajamento de todos no processo de mudança.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BAHIA, **Novo Ensino Médio Bahia**: Documento orientador da rede pública de ensino. Salvador, BA. SEC, 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979> Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso: 09 set 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6840-A/2013**. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reformulação do ensino médio. *Câmara dos Deputados*. 16 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb>. Acesso em: 02 fev 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 29 set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAETANO, M. R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p.204-220, Jan./Abr., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso: 20 abr. 2020

FERRETTI, João Celso. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudo Avançados**, 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERRETTI C. J.; SILVA, M. R. Reforma da Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. V. 38, nº, p.385-404, abr/jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf> .Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. S. Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf.aces so 15 mar 2001.

KUENZER, Acácia. **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. Ed. S. Paulo: Cortez. 2009. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents>. Acesso em: 10 set. 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê: meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757> . Acesso em 20 fev. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 14 jul 2020.

LOPES A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S.; Mainardes, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27 n.94, p. 47-69, jan/abr.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 jan 2021.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez.2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665> . Acesso: 10 mar. 2020.

SANTOS, J.M.C.T; OLIVEIRA, M. B. Tensões permanentes na reforma do ensino médio. In: LOPES, A.C.; OLIVEIRA, M. B.(Orgs). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba, CRV, 2017. Série: Temas em currículo, docência e avaliação.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34 e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em 20 set 2020.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Inês Silva Gonçalves dos Santos

Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEEd); E-mail: inessgoncalves@yahoo.com.br

Edinaldo Medeiros Carmo

Doutor em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente; E-mail: medeirosed@uesb.edu.br