



AVANÇOS E RETROCESSOS NAS RECENTES REFORMAS DO ENSINO MÉDIO: QUE RUMO TOMARÁ A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

ADVANCES AND SETBACKS IN RECENT HIGH SCHOOL REFORM: WHAT COURSE WILL THE LAST STAGE OF BASIC EDUCATION TAKE?

AVANCES Y RETROCESOS EN LAS RECIENTES REFORMAS DE LA ENSEÑANZA MEDIA: ¿QUÉ RUMBO TOMARÁ LA ÚLTIMA ETAPA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA?

 **Monica Ribeiro da Silva**
Doutora em Educação
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Curitiba, Paraná - Brasil
monicars@ufpr.br

Resumo: Neste texto trazemos uma síntese histórica das iniciativas de políticas educacionais que envolveram o ensino médio brasileiro, com ênfase para as que implicaram em algum grau de reformulação curricular. O período delimitado para análise compreende desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 até o presente momento. É conferida ênfase à atual reforma, que passou a ser conhecida como Novo Ensino Médio. São analisados documentos normativos dos poderes legislativo e executivo, que compõem um conjunto de políticas curriculares nem sempre convergentes entre si, além de programas ou ações do poder executivo federal. Para efeitos de interpretação do material coligido e analisado é considerado o contexto de expansão do acesso à etapa final da educação básica. Dentre as conclusões são destacadas evidências de um período de intensas disputas em torno dos sentidos, finalidades e modo de organização do ensino médio no Brasil.

Palavras-chave: ensino médio; novo ensino médio; políticas educacionais; políticas curriculares; reformas educacionais.

Abstract: This text, brings a historical overview of the educational policy initiatives involving Brazilian high school education, emphasizing those that led to curriculum reformulation. The period chosen for the analysis spans from the approval of the 1996 Law of Directives and Bases of National Education (LDBE) to the present day. Emphasis is placed on the current reform, currently known as the New High School. The study analyzes normative documents of the legislative and executive branches, forming a set of curricular policies that do not always align, along with programs or actions of the federal executive branch. To interpret the material collected and analyzed, the context of expanding access to the final stage of basic education was considered. The conclusions highlight evidence of an intense period of disputes over the meanings, purposes, and organization of high school in Brazil.

Keywords: high school; new high school; educational policies; curricular policies; educational reforms.

Resumen: En este texto, presentamos una síntesis histórica de las iniciativas de políticas educativas que abarcaron la enseñanza media brasileña, enfatizando las que implicaron algún grado de reformulación curricular. El período delimitado para análisis comprende desde la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 hasta el presente momento. Se hace especial hincapié en la reforma actual, a la que se conoce como Nueva Enseñanza Media. Se analizan documentos normativos de los poderes legislativo y ejecutivo que componen un conjunto de políticas curriculares que no siempre convergen entre sí, además de programas o acciones del poder ejecutivo federal. A efectos de interpretación del material reunido y analizado se considera el contexto de expansión del acceso a la etapa final de la educación básica. Entre las conclusiones, se ponen de relieve evidencias de un período de intensas disputas en torno a los sentidos, finalidades y modo de organización de la enseñanza media en Brasil.

Palabras clave: enseñanza media; nueva enseñanza media; políticas educativas; políticas curriculares; reformas educativas.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>



Introdução

O ensino médio brasileiro tem sido alvo de uma sequência de iniciativas que visam à sua reformulação. Quais seriam as razões para isso? De onde partem e o que propõem as referidas iniciativas? Este texto traz um breve resgate de um movimento que vem ocorrendo desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96) até o presente momento (novembro de 2023), período em que é possível encontrar evidências de que os sentidos, finalidades e modos de organização da última etapa da educação básica estiveram no centro de iniciativas dos poderes executivo e legislativo, passando pelas regulações na esfera do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em pouco mais de 20 anos foram exaradas três Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por parte do CNE. Documentos normativos estes que visam a estabelecer as diretrizes e princípios a partir dos quais as redes de ensino (federal, estaduais e privadas) devem organizar sua oferta. Foram, ainda, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) documentos de política curricular que, tal como as citadas Diretrizes, nem sempre convergiram entre si (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC (2018)). Além dessas normativas e documentos curriculares, foram vários os programas de iniciativa do governo federal que incidiram sobre a etapa, tais como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Merece menção, ainda, a proposição em torno do Ensino Médio Integrado (EMI), proposta diferenciada de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio. A primeira seção do artigo se dedica a um breve resgate histórico dessas ações, com vistas a situar o contexto recente que culmina com a atual reforma.

Por ser de alvo de intensa polêmica, e, ainda em processo de revisão, será dedicada especial ênfase à reformulação que tem início em 2016, por meio da Medida Provisória 746 e que foi convertida na Lei 13.415/17. Considerando o conturbado processo de implementação dessa Lei, a última seção do texto apresenta o cenário atual, de maio a novembro de 2023, período em que o que foi convencionado denominar por Novo Ensino Médio (NEM) ocupa, novamente, o centro dos debates.

O ensino médio como “educação básica” e a democratização do acesso

A redemocratização do País após a ditadura civil-militar iniciada em 1964 trouxe vários desafios, dentre eles, o relativo ao reconhecimento da educação como direito social fundamental. A Constituição Federal de 1988 reconhece esse direito e remete à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

A discussão sobre a nova Lei da educação transcorreu em meio a um processo intenso de ampliação do acesso ao antes denominado ensino de segundo grau. Em pouco mais de 10 anos a matrícula triplicou, passando de pouco mais de três milhões (1991) para nove milhões (2004). O sistema escolar brasileiro, que até então atendia, nesse nível educacional, a menos de 25% da faixa etária considerada apropriada, passa a ter uma taxa líquida de matrícula da ordem de 50%, incluindo uma juventude oriunda de grupos sociais até então ausentes. Esse aspecto é de particular relevância na medida em que auxilia na compreensão das sucessivas disputas que passam a ocorrer e que versam sobre a definição da identidade, das finalidades e modos de organização da etapa.

Um dos aspectos polêmicos durante o período em que se discutiu a nova LDB diz respeito ao período que seria destinado à escolaridade obrigatória, isto é, sobre quais níveis e faixa etária essa condição recairia. Após longos 10 anos de tramitação, a Lei nº 9.394/96 definiu dois níveis para a organização do sistema escolar brasileira: básico e superior. Da educação básica passam a fazer parte três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No entanto, essa composição comportava uma contradição fundamental, qual seja, da educação básica, apenas o ensino fundamental era reconhecido como obrigatório.

No que diz respeito ao ensino médio, em que pese o não reconhecimento de sua obrigatoriedade, é preciso destacar um significativo avanço presente na LDB, o fato de ter sido inserido como etapa da educação básica. Isso porque, ao longo de todo o século XX, as sucessivas reformas educacionais estabeleceram distintas finalidades ao que foi denominado ensino secundário e ensino de segundo grau, com diferentes temporalidades e formas de organização, a ponto de se interrogar qual seria sua identidade.

Outro aspecto relativo à questão da identidade do ensino médio diz respeito ao que se convencionou chamar, na literatura, de *dualidade*. Ainda que esse conceito seja insuficiente para abarcar toda a complexidade que envolve o tema, ele sintetiza um dos aspectos presentes nas sucessivas legislações, qual seja, de ser o secundário de natureza propedêutica ou preparatória para o trabalho. A LDB de 1996, de certo modo, responde a essa problemática mediante o reconhecimento de que o ensino médio possui uma finalidade que ultrapassa essa

forma dual, não sendo, portanto, nem preparatório para o ensino superior, e nem obrigatoriamente destinado à formação para o exercício de uma profissão, ainda que esta última possibilidade esteja prevista na Lei.

A Lei nº 9.394/96 assevera que compete à educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (Art. 22). Ao estabelecer o ensino médio como etapa conclusiva da educação básica, estabelece como suas finalidades a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho; a formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35).

A partir dessas finalidades, a LDB, na prescrição original do Art. 36, propõe uma organização curricular que confere especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Acerca das possibilidades e modos de organização curricular, resta mencionar, por fim, o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cujo ordenamento conduz à produção de documentos normativos por parte do Conselho Nacional de Educação. Esse artigo estabelece que os ensinos fundamental e médio devem se organizar a partir de uma “base nacional comum”. Essa determinação conduz à elaboração de um conjunto de pareceres e resoluções compondo as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades de ensino.

O primeiro cenário de reformas: os PCNEM e as DCNEM de 1998

Os principais documentos de política curricular que marcam o período imediatamente após a aprovação da nova LDB são os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), produzidos no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), exaradas no Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Consagrando as mudanças que viriam, estava, ainda, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O que há de comum entre esses documentos e a política de avaliação em larga escala é a chamada “pedagogia das competências” (Ramos, 2002; Macedo; Lopes, 2002). Os enunciados dos textos normativos, de modo recorrente, aludiam à necessidade de adequar a educação escolar às mudanças que vinham ocorrendo, no mundo do trabalho, tanto no que se refere à incorporação de processos tecnológicos quanto às mudanças organizacionais. Em razão dessas transformações, era alegada a insuficiência dos currículos planejados a partir dos conhecimentos advindos das ciências de referência e que era imperativo estabelecer outros modos de se relacionar com o saber, conferindo ênfase ao saber-fazer. A racionalidade que guia a elaboração dessas políticas comporta uma perspectiva reducionista da formação humana, muita próxima daquilo que T. W. Adorno (1995; 1996) denominou como *semiformação*.

É a partir dessa perspectiva que os PCNEM e as DCNEM de 1998 remetem ao currículo organizado com base na prescrição de uma listagem de competências e habilidades, associada, ainda, aos “quatro pilares da educação do futuro”: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, traçados pela UNESCO no *Relatório DELORS* (2.000). Dessa base conceitual é, então, traçada a organização curricular em três áreas: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e suas tecnologias. O enunciado do elenco de competências é utilizado como elemento definidor das finalidades de cada uma das três áreas em termos de aprendizagens almeçadas.

O determinismo econômico e tecnológico presente nos enunciados desses documentos, o aparente consenso quanto ao significado do conceito de “competências” contraposto à forma fluida e ambígua com que se encontrava redigido, a ausência de referência e incorporação ao que vinha sendo praticado no interior das escolas, dentre outros aspectos, explicam o porquê desses textos não terem saído da esfera de um discurso abstrato e muito pouco terem adentrado as salas de aula (Silva, 2009).

O segundo cenário: as DCNEM de 2012, o Ensino Médio Integrado e o ProEMI

No início dos anos 2.000 a mudança de governo sinalizava para outros rumos. Pela primeira vez o Partido dos Trabalhadores assume a presidência do País, e, para os quadros do MEC adentraram intelectuais com perspectivas menos economicistas. É o que se pode depreender do conteúdo do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política”, realizado em maio de 2003, em Brasília, e que sinalizava para alterações quanto à forma de

elaboração das políticas, documentos e programas, como também sobre as bases conceituais que definiriam os rumos do ensino médio a partir de então. Quanto à forma, o aspecto central diz respeito ao envolvimento e participação, sobretudo dos jovens, nas decisões.

Já no ano de 2004 a publicação do Decreto nº 5.154/04 incorporava elementos presentes no referido Seminário, ao determinar que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio deveria se efetivar, preferencialmente, na forma “integrada”, considerando as dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia como eixos a partir dos quais se associaria formação científica básica e formação técnico-profissional (Ensino Médio Integrado). Na mesma direção vale mencionar a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) e a política de expansão da rede federal de educação básica, técnica e tecnológica.

As bases conceituais propostas para o Ensino Médio Integrado foram também aportadas para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que deixavam de ter como fundamento o modelo de “competências” e propunham uma perspectiva de integração curricular que, sem abrir mão dos conhecimentos escolares, buscava enfrentar a fragmentação e hierarquização entre disciplinas e áreas por meio da proposta de um currículo integrado, cuja fundamentação estaria na ideia do trabalho como princípio educativo. Os enunciados presentes nessas Diretrizes remetem a referências epistemológicas de grande complexidade, e, tal como é próprio do caráter prescritivo de documentos dessa natureza, induzem ao risco de que se perca a potencialidade explicativa dos conceitos, pela forma abreviada, ou “funcionalizada” (Marcuse, 1982), que a linguagem assume nos textos normativos. Ainda assim, é preciso reconhecer que essa abordagem é mais apropriada ao sentido do ensino médio como educação básica, seja pelo reconhecimento da centralidade do conhecimento no processo formativo, seja por ultrapassar as intencionalidades restritas de adaptação da escola a requisitos do mundo econômico.

Aprovadas as DCNEM de 2012, o Programa Ensino Médio Inovador, em execução nas redes estaduais mediante adesão desde 2009, passa a atuar como política de indução à implementação dessas Diretrizes. Na mesma direção é criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), destinado a promover formação continuada de professores e que foi implementado entre os anos de 2013 e 2014.

Há diferenças substantivas entre as duas perspectivas presentes nos atos normativos das DCNEM de 1998 e de 2012. As primeiras possuem evidente aproximação com o discurso da empregabilidade e da adequação da escola a demandas mais imediatas do mundo do

trabalho. As DCNEM de 2012, por sua vez, se contrapõem ao que compreende como reducionismo e trazem os enunciados de uma formação que considera não apenas a adequação à formação para o trabalho, mas à necessidade de compreensão, por parte dos jovens estudantes, dos modos pelos quais se organiza o trabalho na sociedade, aliada a outras dimensões da vida, quais sejam, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Essas oposições certamente ajudam a compreender as razões pelas quais, ainda no ano de aprovação da Resolução CNE/CEB 02/2012 é criada, na Câmara dos Deputados, uma Comissão destinada a promover estudos e reformular o ensino médio (CEENSI), cujo relatório e proposição de um projeto de lei está na base da reforma do ensino médio atualmente em implementação.

O Projeto de Lei nº 6.840/13 tinha como principais propostas a jornada em tempo integral, que passaria a ser obrigatória em um prazo de 20 anos; e a organização curricular em quatro áreas do conhecimento, sendo o último ano destinado a ênfases ou opções formativas, além da opção pela formação profissional, dentre outras. As repercussões favoráveis e contrárias a tais proposições conduziram à elaboração de um PL Substitutivo, que, no entanto, sequer foi a votação, haja vista as tensões que marcaram as eleições presidenciais de 2014 e que permaneceram nos anos seguintes culminando no *impeachment* de Dilma Rouseff.

O terceiro cenário: A reforma de 2016, a BNCC e as DCNEM de 2018

Em setembro de 2016 o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED) entregou ao então Presidente da República, Michel Temer, um documento que resgatava partes do PL nº 6.840/13 e que se constituiu em referência para a publicação da Medida Provisória 746/16 (Bueno, 2023), que, após 11 audiências públicas, é convertida na Lei nº 13.415/17.

A Lei 13.415/17 traz como proposições a ampliação da carga horária total do ensino médio de 2.400 horas para o mínimo de três mil horas, com uma organização curricular que se divide entre um máximo de 1.800 horas para a formação comum e o restante (em média 1.200 horas) destinadas a cinco itinerários formativos, dos quais cada estudante cursa apenas um: linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Tais itinerários foram, de início, anunciados como sendo de escolha por parte dos estudantes, no entanto, na versão final da Lei ficou estabelecido que sua oferta obedecerá às condições das redes de ensino. Além disso, essa Lei vinculou, obrigatoriamente, as 1.800 horas ao

documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e institui como obrigatórias somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo de todos os anos do ensino médio, além de uma língua estrangeira, o Inglês.

Além dessas proposições, a Lei nº 13.415/17 prevê a possibilidade de que parte da carga horária seja cumprida na modalidade de Educação a Distância, e que esta modalidade e/ou o itinerário de formação técnica e profissional possam ser oferecidas mediante parcerias com o setor privado. Permite, ainda, que a docência nesse itinerário se realize mediante atestado de “notório saber”.

Objeto de manifestações de crítica e ocupações de escola, ainda no processo de discussão no Congresso Nacional, a contrariedade com relação à Medida Provisória 746/16 recaía sobre vários aspectos, tais como a proposta sobre o notório saber e a revogação compulsória da Lei nº 11.684/08 que instituía a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. A essas preocupações se acrescia o fato de ser uma reforma originada de um ato considerado autoritário, uma medida provisória, que possui tempo determinado para apreciação pelo Congresso Nacional, indicando, portanto, um prazo exíguo para discussões.

Nas manifestações de entidades científicas e político-organizativas, muitas delas aglutinadas em torno do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), as críticas à reforma incorporavam as preocupações acima e ainda outras. A ideia de flexibilização por meio dos itinerários formativos enfraquecia a concepção de ensino médio como “educação básica”, que comportaria uma formação comum a todos. A esse aspecto, que fragiliza o direito a uma educação comum, se somava a preocupação com a ampliação das desigualdades educacionais, inclusive pela formulação de que seriam as redes de ensino a decidir quais itinerários seriam cursados pelos estudantes, impedindo até mesmo o propalado direito de escolha.

Outros aspectos sinalizados como regressivos em relação ao direito à educação dizem respeito à obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática; à formação técnica e profissional como “itinerário”, contraposto à concepção de Ensino Médio Integrado; a ampliação da jornada escolar sem que houvesse a definição de uma política permanente de financiamento; a privatização da oferta pública para a carga horária EaD e/ou formação técnica e profissional; a vinculação obrigatória ao documento de BNCC, um documento curricular padronizado que desconsidera as desigualdades sociais e educacionais que caracterizam o sistema escolar brasileiro.

Sobre a inclusão obrigatória da BNCC na Lei 13.415/17, vale ressaltar a inadequação desse procedimento por parte do legislativo. Documentos de currículo possuem sempre um

caráter provisório, necessitam de atualizações constantes, o que é incompatível com o caráter perene da LDB, que, ainda que possa sofrer modificações, é desejável maior constância em suas determinações.

A BNCC-EM, em sua terceira versão, devido aos rumos dados pela Lei nº 13.415/17, retomou a formulação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 90 ao traçar seus enunciados, novamente, a partir da definição de um rol de competências. O documento resgata, também, como justificativas de suas proposições, a necessidade de aproximação da escola aos processos de reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. (Cruz; Silva, 2023). Além disso, a natureza prescritiva e impositiva dos textos da BNCC, a conversão do conhecimento humano em códigos parametrizados e obedientes aos descritores das avaliações em larga escala, evidenciam a predominância de uma razão de tipo instrumental cuja operacionalização culmina em uma “pedagogia de plataformas”, viabilizada pela criação de programas e outros meios digitais que aportam em novas formas de controle sobre a docência e sobre a formação humana.

Ainda que sob intenso processo de críticas e manifestações contrárias, a MP 746/16, com poucas modificações, foi convertida em Lei e incluída na LDB. Alguns de seus artigos necessitariam de regulação própria pelas redes estaduais, tais como a composição dos itinerários formativos, a oferta na modalidade EaD e a organização da carga horária de 1.800 horas, que passou a ser denominada Formação Geral Básica (FGB) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio novamente reformuladas e homologadas em 2018 (Resolução CNE/CEB 03/2018).

Novas controvérsias e disputas: a regulação estadual, a implementação, as mobilizações, a consulta pública e novos projetos de lei

Entre os anos de 2019 e 2021 as Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, mediante assessoria de fundações ligadas ao setor empresarial, passaram a elaborar as propostas curriculares do que ficou convencionado denominar por Novo Ensino Médio (NEM). Dessa regulação e produção dos documentos de currículo nos estados resultou uma considerável diversificação de arranjos curriculares, contraditoriamente marcado pela padronização presente na BNCC.

A análise dos documentos produzidos pelas redes estaduais do ensino evidencia uma profusão de nomenclaturas, sobretudo na parte destinada aos itinerários formativos (rotas, trilhas), divididos em itinerários de aprofundamento ou itinerários de formação técnica e profissional. A diversidade de formulações está presente, também, na proposição de

“disciplinas eletivas” que variam significativamente em número e temática entre as redes, muitas delas relacionadas à ideia de empreendedorismo e com conteúdo sem base científica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A implementação da reforma, no entanto, sobretudo a partir do ano de 2022 trouxe à tona evidências de sua inexequibilidade e inadequação à realidade brasileira. É o que evidenciam as pesquisas realizadas no âmbito da Rede Nacional EMPesquisa, que compõe o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e que foram, inclusive, entregues ao GT Transição-Educação após a eleição de Lula da Silva.

Em breve síntese, os resultados dessas pesquisas mostram uma intensificação do esforço docente que, devido à redução da carga horária das disciplinas em que atuam, um número considerável de professores teve que assumir aulas em número maior de escolas e de turmas, ou, para permanecerem na mesma escola, precisaram assumir “eletivas” para as quais sequer se sentem preparados, haja vista serem distintas de sua área de formação. Já no que se refere aos estudantes, foram identificadas a ausência de possibilidade de escolha quanto aos itinerários; a obrigação de cursar eletivas que, no dizer desses jovens, em nada os prepara, seja para o trabalho, seja para o prosseguimento nos estudos; a redução da carga horária de componentes curriculares que consideram necessários e que passa a ser deslocada para “projeto de vida”, “empreendedorismo”, “educação financeira”, etc.; a parte da carga horária ampliada que, devido aos vários turnos escolares, passa a ser cumprida de forma remota, muitas vezes sem qualquer apoio ou orientação (MNDEM/Rede EMPesquisa, 2022).

Certamente a experiência com a implementação do Novo Ensino Médio, ainda em sua fase inicial, mas carregada de aspectos problemáticos, explica a mobilização estudantil, com apoio de sindicatos docentes e entidades científicas, em maio de 2023 e que conduziu o Ministério da Educação à realização de uma consulta pública. Compuseram essa consulta questionários *on line*, webinários organizados pelo MEC e seminários regionais promovidos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) conjuntamente com o MEC.

Dos Seminários realizados pela ANPED, para ilustrar, vale destacar a quase unanimidade na indicação da necessidade de revogação da Lei 13.415/17, por razões variadas, dentre elas os equívocos de concepção que orientaram as proposições da Lei e os problemas verificados na implementação, sobretudo os que agravam as desigualdades educacionais e territoriais (ANPED, 2023).

Em vista desses resultados, o Ministério da Educação apresentou, em agosto de 2023, um sumário executivo contendo uma síntese da consulta realizada e anunciou a intenção de

encaminhar mudanças, algumas delas suscitando manifestações divergentes, seja por parte das representações do empresariado nacional, como a da Confederação Nacional da Indústria (CNI), seja da parte das representações de profissionais da educação, como a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), manifestações essas que retomam debates e disputas, ou, ainda, os falsos consensos em torno da temática (Cássio, 2023).

Como corolário dessas disputas, se encontram, hoje, no Congresso Nacional, dois projetos de lei que tencionam alterar novamente a LDB. São eles: O PL n° 2.601/23, protocolado no mês de maio e assinado por um conjunto de 12 deputados de diferentes partidos políticos (PSOL, REDE, PCdoB e PT) e, outro, encaminhado no mês de outubro pelo poder executivo, o PL n° 5.230/23.

No que se aproximam e no que se distanciam esses dois Projetos de Lei?

O PL n° 2.601/23 possui um caráter revogatório, isto é, tem como intenção principal revogar as proposições da Lei n° 13.415/17, especialmente as que têm sido apontadas como cerceadoras do direito à educação. Nessa direção, propõe a obrigatoriedade de 2.400hs para a Formação Geral Básica; revoga os Itinerários Formativos e indica que a parte diversificada seja definida pelas redes estaduais; retira a vinculação obrigatória ao documento de BNCC; propõe que a FGB seja obrigatoriamente presencial; recomenda que a Educação Profissional Técnica ocorra conforme consta dos Arts. 39 e 40, preferencialmente como Ensino Médio Integrado e define os componentes curriculares obrigatórios em todos os anos do ensino médio, sem hierarquizá-los.

O PL n° 5.230/23, encaminhado pelo governo Lula, traz como aspectos positivos retomar a carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica, ainda que mencione a possibilidade de 2.100 horas em casos de cursos técnico-profissionais; e torna obrigatório o ensino da língua espanhola. No entanto, permanece nesse PL vários aspectos problemáticos: mantém a lógica do atual NEM ao dividir o currículo em duas partes, ainda que com a diminuição carga horária da parte destinada aos itinerários formativos, agora com nova denominação e nova composição: percursos de aprofundamento e integração de estudos; mantém a obrigatoriedade da BNCC, já amplamente criticada, o que indica, também, a possibilidade de desarticulação entre FGB e os “percursos de aprofundamento”; mantém a possibilidade das parcerias, inclusive com o setor privado; mantém a possibilidade de cursos de qualificação (FIC) na oferta da formação técnica e profissional, cursos sem garantia de habilitação profissional; indica que sejam assegurados os componentes curriculares que tradicionalmente fazem parte do ensino médio, com uma redação, porém, que sinaliza para a manutenção de hierarquias entre disciplinas e áreas do conhecimento.

Palavras finais

Neste texto foi possível reconhecer o quanto o ensino médio no Brasil tem ocupado centralidade na definição das políticas, das formas de oferta, de suas bases curriculares, das concepções que norteiam a definição de suas finalidades e modos de organização.

Ao longo dos últimos 27 anos, desde a aprovação da LDB de 1996, já por inúmeras vezes modificada, a etapa final da educação básica foi a que mais sofreu tentativas de reformulação. De grande impacto sobre as escolas e seus sujeitos, cabe destaque para a reforma atualmente em implementação e rediscussão.

Diante do exposto na seção anterior, não é possível prever, no entanto, neste momento, os rumos que tomará a última etapa da educação básica, o ensino médio. Controvérsias e novas contendas, protagonizadas por diferentes sujeitos, individuais e coletivos, sinalizariam para um profícuo debate a ser realizado no Congresso Nacional, não fosse a solicitação de urgência constitucional requerida pelo governo federal quando do encaminhamento do PL nº 5.230/2023.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

ANPEd. *Relatório Final. Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer*. Rio de Janeiro, junho de 2023. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 24 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf> Acesso em 20 out. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 20 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 18 out 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 05/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília; CNE, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO Acesso em 25 out 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 02/12*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília; CNE, 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Acesso em 25 out 2023.

BRASIL. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 13.415/17*. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 03/18*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf
Aceso em 18 out 2023.

BUENO, Alana Lemos. A reforma do ensino médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. *Revista Trabalho Necessário*, 21(44), 01-05. <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57339>.

CÁSSIO, Fernando. Falsos consensos e a luta pela revogação da reforma do ensino médio. *Revista Formação em Movimento*. 2023. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.138-160>

CRUZ, Lauro; SILVA, Monica R. da. VERSÕES DE UMA BASE: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–14, 2023. DOI: <https://10.15687/rec.v16i2.625>

DELORS, Jacques. Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e Integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio/Rede Nacional EMPesquisa. *Carta ao GT transição – educação*. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-entrega-carta-ao-gt-transicao-educacao/>

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*. São Paulo, v. 23, n. 80, 2002. <https://doi.org/10.1590/0104-530X2081-18>

SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. *Cad. Pesqui.* São Paulo, 39 (137), Ago 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200007>

SILVA, Monica R.; KRAWCZYK, Nora R.; CALÇADA, Guilherme. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educ. Pesqui.* São Paulo, 49, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>