

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida**

**Novo Ensino Médio no Brasil:  
Histórico, Propostas, Políticas e implicações**

**Doutorado em Educação: Currículo**

**São Paulo**

**2022**

**Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida**

**Novo Ensino Médio no Brasil:  
Histórico, Propostas, Políticas e implicações**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em **Educação: Currículo**, sob a orientação do Prof. Dr. **Antônio Chizzotti**.

São Paulo

2022

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -  
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Almeida, Regina Célia Barbosa Ferreira de  
Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico,  
Propostas, Políticas e implicações / Regina Célia  
Barbosa Ferreira de Almeida. -- São Paulo: [s.n.],  
2022.

205p.; cm.

Orientador: Antonio Chizzotti.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação: Currículo.

1. Ensino Médio. 2. Políticas Educacionais. 3.  
Currículo. 4. Educação Básica. I. Chizzotti, Antonio.  
II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:  
Currículo. III. Título.

CDD

**Regina Célia Barbosa Ferreira de Almeida**

**Novo Ensino Médio no Brasil:  
Histórico, Propostas, Políticas e implicações**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em **Educação: Currículo**.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

---

Dedico a realização deste trabalho/sonho aos meus pais, Luiz Gonzaga Barbosa (*in memoriam*) e Josefa da Silva Barbosa, aos meus filhos, Lucas Ferreira de Almeida e Natália Ferreira de Almeida, ao meu esposo, amor e companheiro de uma vida, Marcelo de Jesus Ferreira de Almeida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).  
Código de Financiamento: 88887.369616/2019-00.

This study was carried out with support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (Capes)  
– Finance Code: 88887.369616/2019-00.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo!

Ao meu pai, Luiz Gonzaga Barbosa (*in memoriam*) e minha mãe Josefa da Silva Barbosa pelo apoio incondicional, empenho e esforço para a minha formação enquanto pessoa, cidadã e professora.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Chizzotti, pelas aulas, orientações e questionamentos na trajetória de construção da tese.

À minha ex-professora e orientadora do mestrado, professora Nora Krawczyk pela significativa contribuição para esta tese, realizada, por meio, de seus apontamentos e indicações durante a qualificação.

Ao(à)s professore(a)s do Programa Educação: Currículo da PUC-SP, especialmente, Fernando José de Almeida, por suas contribuições durante a qualificação, à professora Branca Jurema Ponce, pelas aulas na Pós-Graduação e apontamentos sobre a Justiça Curricular e qualidade social da educação, professora Marina Graziela Feldmann, pelas aulas e reflexões sobre a atuação de professores e o Ensino Médio.

À Maria Aparecida da Silva, assistente de coordenação do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP pelas orientações, esclarecimentos e suporte acadêmico, principalmente com documentações e prazos.

Às contribuições da Banca do Exame de Qualificação e participantes da Banca examinadora da Defesa.

Aos amigos e colegas do Programa de Educação: Currículo pelas conversas, discussões e inspirações na sala de aula e corredores da PUC-SP: Leandro Wendel (Pedagogo), Paula, Izaura, Rosa, Rosângela, Inocente Coronel, Allan Luís, dos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular (Gepejuc) e aos demais que não foram citados, importantes que foram em minha trajetória.

Ao meu esposo, Marcelo de Jesus Ferreira de Almeida, pelo apoio, incentivo e argumentações, algumas filosóficas, realizadas nas suas leituras do trabalho.

Aos meus filhos, amores da minha vida, Lucas Ferreira de Almeida e Natália Ferreira de Almeida, minha inspiração, alegria e força.

Aos professores e professoras do Ensino Médio da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo que apesar das condições e dificuldades encaram o fazer docente na formação dos jovens, em especial, uma das escolas pesquisadas onde

pude conversar com os professores, vozes silenciosas no enfrentamento de problemas na formação dos jovens.

*A crise da educação no Brasil não é uma crise;  
é um projeto.  
Só há duas opções nesta vida: se resignar ou  
se indignar. Eu não vou me resignar nunca.*

Darcy Ribeiro

## RESUMO

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações**. 2022. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2022.

O objetivo desta pesquisa é analisar a implementação da Lei nº 13.415, de 16/02/2017, para o Ensino Médio e a visão de professores em exercício na rede estadual de São Paulo. A Medida Provisória nº 746/2016 e a consequente Lei de nº 13.415, de 16/02/2017 foram instituídas como solução para a crise de qualidade no Ensino Médio. Foram utilizadas, para esta análise, as questões históricas, as políticas educacionais adotadas para o Ensino Médio nos últimos anos e um questionário aplicado a professores de escolas da rede pública estadual, responsáveis pela implementação da nova lei nas suas respectivas escolas. Tendo como base essas ações, foram analisadas as medidas tomadas e impostas pela reforma, bem como as bases para formação de um “novo Ensino Médio”. Os principais autores utilizados para esta análise são: Nora Krawczyk, com reflexões sobre o Ensino Médio no Brasil (2011); Sérgio Feldemann de Quadros e Nora Krawczyk, sobre o papel do empresariado nessa etapa da educação (2019) e a circulação do capital na reforma do Ensino Médio (2021); Dalila Andrade Oliveira, com as disputas na agenda das políticas para o Ensino Médio (2016) e Monica Ribeiro da Silva (2020), com a reflexão crítica das políticas educacionais empregadas no Ensino Médio e as disputas de seu contexto (2019). Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e inicia-se com uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a história e constituição do Ensino Secundário ao Médio no Brasil, as políticas e o papel assumido pelo Estado na última etapa da Educação Básica nos últimos anos. É realizada uma análise de conteúdo dos questionários respondidos por professores da rede pública estadual de São Paulo sobre como se organizam, as suas condições e dificuldades na implementação do Novo Ensino Médio e o impacto da Reforma na vida escolar.

**Palavras-chave:** ensino médio; políticas educacionais; currículo; educação básica; reforma educacional.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **New High School in Brazil: History, Proposals, Policies and Implications**. 2022. 205 f. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

The purpose of this research is to analyze the implementation of Brazilian federal law 13.415, created on 02/16/2017, as the result of the provisional measure 746/2016, for High School and the teacher's interpretation about its implementation in the educational state network of São Paulo. The provisional measure 746/2016 and the consequent law 13.415 were instituted as the solution to the quality crisis in High School. For this analysis, historical issues, educational policies adopted for High School in recent years and a questionnaire applied to teachers from state public schools, responsible for implementing the new law in their respective schools, were used. Based on these actions, the measures taken and imposed by the reform were analyzed, as well as the bases for the formation of a "new High School". The main authors used for this analysis are: Nora Krawczyk, with reflections on High School in Brazil (2011); Sérgio Feldemann de Quadros and Nora Krawczyk, on the role of the business community in this stage of education (2019) and the circulation of capital in the reform of High School (2021); Dalila Andrade Oliveira, with the disputes in the agenda of policies for High School (2016) and Monica Ribeiro da Silva (2020), with the critical reflection of the educational policies used in High School and the disputes of its context (2019). This research has a qualitative approach and begins with a bibliographic and documentary research about history and constitution of High School Education in Brazil, the policies and the role assumed by the State in the last stage of Basic Education in recent years. A content analysis of the questionnaires answered by teachers from the state public network of São Paulo is carried out on how they organize themselves, their conditions and difficulties in the implementation of the New High School and the impact of the Reform on school life.

**Keywords:** high school; educational policies; resume; basic education; educational reform.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Escolas de Tempo Parcial diurno.....	112
<b>Imagem 2</b> - Escolas de Tempo Parcial diurno.....	113
<b>Imagem 3</b> - Escolas de tempo parcial do Noturno.....	114
<b>Imagem 4</b> - Escolas de tempo parcial o Noturno.....	115
<b>Imagem 5</b> - Escolas de tempo integral de 7 horas.....	117
<b>Imagem 6</b> - Escolas de tempo integral de 9 horas.....	117
<b>Imagem 7</b> - Distribuição das Unidades curriculares.....	118
<b>Imagem 8</b> - Exemplo de Unidade Curricular – Linguagens.....	119
<b>Imagem 9</b> - Itinerários com cursos técnicos e profissionalizantes.....	122
<b>Imagem 10</b> - Itinerários com cursos técnicos.....	123
<b>Imagem 11</b> - Itinerários com cursos de qualificação profissional.....	123

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - O Preparo para a vida, Mercado de trabalho e Ensino Superior.....	150
<b>Quadro 2</b> - Desafios do Ensino Médio.....	151
<b>Quadro 3</b> - Não acreditam na atual Política Educacional.....	151
<b>Quadro 4</b> - Não acreditam na atual Política Educacional porque a política não considera os diferentes segmentos da escola.....	152
<b>Quadro 5</b> - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos.....	153
<b>Quadro 6</b> - A Política Educacional e participação dos alunos e famílias na escola..	154
<b>Quadro 7</b> - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos.....	155
<b>Quadro 8</b> - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos.....	155
<b>Quadro 9</b> - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos.....	156
<b>Quadro 10</b> - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos.....	157

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Professores separados por Formação.....	146
<b>Tabela 2</b> - Professores com Formação no Ensino Superior e Licenciatura na área de atuação no Brasil.....	147
<b>Tabela 3</b> - Professores com Formação no Ensino Superior e Licenciatura na área de atuação em São Paulo.....	148

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceensi	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
Deops	Departamento Estadual de Ordem Política e Social
Efape	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
Etecs	Escolas Técnicas Estaduais
Fatecs	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAS	Instituto Ayrton Sena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mappa	Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
Orealc	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PECSP	Programa Educação Compromisso de São Paulo
PEI	Programa Ensino Integral
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SPFE	Programa São Paulo Faz Escola
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UC	Unidade Curricular
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo nas Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>DO ENSINO SECUNDÁRIO AO MÉDIO NO BRASIL: UM PANORAMA DA HISTÓRIA.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1</b>	<b>O ensino no Brasil Colônia.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2</b>	<b>A origem do Ensino Secundário no Brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino no Império.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4</b>	<b>A Educação na Primeira República.....</b>	<b>49</b>
2.4.1	As Reformas do Ensino na Primeira República (1889 a 1930).....	50
2.4.1.1	<i>Reforma Benjamin Constant – Decreto nº 981/1890.....</i>	<i>50</i>
2.4.1.2	<i>Reforma Francisco Campos.....</i>	<i>52</i>
2.4.1.3	<i>Reforma Capanema.....</i>	<i>53</i>
<b>2.5</b>	<b>A Educação na Segunda República.....</b>	<b>56</b>
2.5.1	O Ensino Secundário no Brasil de 1946 a 1961.....	57
<b>2.6</b>	<b>A Educação na Nova República.....</b>	<b>64</b>
2.6.1	A Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.....	73
<b>3</b>	<b>O CONTEXTO E A REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO NOS ÚLTIMOS ANOS.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1</b>	<b>As políticas e reformas educacionais do Ensino Médio a partir de 2013...76</b>	
3.1.1	A relação do Projeto de Lei nº 6.840/ 2013 com a Lei nº 13.415/ 2017 de reforma do “novo” Ensino Médio.....	76
<b>3.2</b>	<b>A Reforma do Ensino Médio.....</b>	<b>84</b>
<b>4</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.....</b>	<b>100</b>
<b>4.1</b>	<b>Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP).....</b>	<b>101</b>
<b>4.2</b>	<b>O desenvolvimento das competências socioemocionais nas políticas curriculares para o Ensino Médio e o Instituto Ayrton Sena em São Paulo.....</b>	<b>105</b>

<b>4.3</b>	<b>Programas Novotec e Inova Educação em São Paulo</b> .....	106
<b>4.4</b>	<b>O Currículo Paulista do Ensino Médio</b> .....	108
<b>4.5</b>	<b>Escolas de Tempo Parcial-Diurno do Ensino Médio</b> .....	111
<b>4.6</b>	<b>Para as escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial Noturno</b> .....	113
<b>4.7</b>	<b>Escolas de Tempo Integral de sete horas</b> .....	115
<b>4.8</b>	<b>Escolas de Tempo Integral de nove horas</b> .....	116
<b>4.9</b>	<b>Aprofundamento Curricular</b> .....	118
<b>4.10</b>	<b>Formação Técnica e Profissionalizante</b> .....	119
4.10.1	O Programa Novotec.....	119
<b>4.11</b>	<b>O Programa Inova Educação</b> .....	128
4.11.1	Tecnologia e Inovação.....	130
4.11.2	Projeto de Vida.....	130
4.11.3	As Eletivas.....	131
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	133
<b>5.1</b>	<b>Abordagem Metodológica</b> .....	139
<b>5.2</b>	<b>Contexto de Pesquisa</b> .....	139
5.2.1	Escola 1.....	139
5.2.2	Escola 2.....	140
5.2.3	Escola 3.....	141
<b>5.3</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b> .....	141
<b>5.4</b>	<b>Procedimentos de Coleta de Dados</b> .....	142
<b>5.5</b>	<b>Objetivos do questionário aplicado</b> .....	142
5.5.1	Questionário aplicado.....	142
<b>6</b>	<b>A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”</b> .....	145
<b>6.1</b>	<b>A formação do professor e sua atuação no Ensino Médio</b> .....	145
<b>6.2</b>	<b>A compreensão do professor quanto à finalidade do Ensino Médio</b> .....	149
<b>6.3</b>	<b>Os principais desafios encontrados pelos professores no Ensino Médio</b> .....	150
<b>6.4</b>	<b>A atuação das políticas educacionais para a superação dos desafios encontrados no Ensino Médio</b> .....	151
6.4.1	Professores que não acreditam na atual Política Educacional.....	151

6.4.2	Professores que não acreditam na atual Política Educacional por julgarem que ela não considera os diferentes e vários segmentos que compõem a escola.....	152
6.4.3	A atuação das Políticas Educacionais com relação ao Currículo e à aprovação/retenção de alunos.....	153
6.4.4	Os professores apontam o que falta nas Políticas Educacionais perante às famílias dos alunos.....	154
6.4.5	Respostas que justificam as Políticas Educacionais na intervenção dos desafios encontrados.....	155
6.4.6	Sugestões de ações para uma Política Educacional que intervêm nos desafios do Ensino Médio.....	155
6.4.7	As Políticas Educacionais de Valorização dos professores e a melhoria das condições de trabalho.....	156
6.4.8	Sugestões de Políticas Educacionais de intervenção no Processo de Ensino e Aprendizagem dos alunos.....	157
<b>6.5</b>	<b>O impacto da reforma do Ensino Médio nas práticas da escola.....</b>	<b>158</b>
<b>6.6</b>	<b>O impacto da reforma do Ensino Médio na prática docente em sala de aula.....</b>	<b>160</b>
<b>6.7</b>	<b>Os impactos do pós-pandemia para a implementação da Reforma do Ensino Médio.....</b>	<b>163</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>180</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse em ser professora se manifestou desde criança, quando observava as minhas professoras, questionava algumas posturas tomadas por elas em sala de aula e as comentava com a minha mãe, em casa. Argumentava as ordens dadas e sempre era encaminhada à direção. Na Reunião de Pais, minha mãe era sempre uma das últimas a sair. Estudei em um externato de freiras e depois de alguns anos cursando o Magistério em nível de 2º Grau no colégio ligado a esse externato, retornei para fazer estágio com algumas ex-professoras minhas.

Quando adolescente, costumava reunir, em minha casa, colegas, vizinhos, com idade próxima a minha, para eu dar aula, utilizando uma lousa verde pequena e giz.

Era incentivada pela minha mãe a ler textos e, após leitura, explicar a ela e meu irmão o que havia compreendido. Eu não somente realizava esta tarefa, mas me dedicava a explicar, a quem encontrasse, o que havia lido, com o intuito de que todos compreendessem o que eu havia aprendido.

Estudei durante quatro anos a Habilitação do 2º Grau para o Magistério de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Por ser um curso profissionalizante, não tive oportunidade de cursar vários conteúdos de diferentes disciplinas, exigidos, na época, no processo seletivo do vestibular para o Ensino Superior.

Ao mesmo tempo que cursava o quarto e último ano do Magistério, fazia o “cursinho”, curso preparatório para o vestibular, a fim de recuperar o que não havia aprendido no meu curso, pois não me preparava para o Ensino Superior e aprender vários conteúdos de diferentes disciplinas em um ano.

Aprovada no vestibular, cursei Pedagogia. Na época, este curso formava o “especialista” da educação, com Habilitações para o Magistério de 2º Grau e Administração Escolar. Recém-formada, após quatro anos, cursei mais uma Habilitação para a Supervisão Escolar.

Recém-formada do Magistério e, ainda cursando Pedagogia, prestei dois concursos na Prefeitura de São Paulo, um para ser professora de Ensino Fundamental e, outro, para professora de Educação Infantil.

Aprovada em dois cargos de professora, iniciei o exercício em maio de 1984 no magistério de Educação Infantil e, dois anos depois, com o cargo de professora no Ensino Fundamental, ambos na periferia de São Paulo, em escolas próximas a um

lixão (aterro sanitário) e a um conjunto habitacional destinado à população de baixa renda.

Presenciava, às 7 horas da manhã, do pátio da escola, as crianças passando próximas aos tubos do aterro sanitário que emitiam gases o tempo todo, para chegar à escola, sem blusa de frio, de chinelos e, a maioria, sem comer desde o dia anterior. A maioria de seus pais e/ou responsáveis saía de madrugada para trabalhar em locais distantes de suas residências. De modo geral, as famílias residiam em espaços com apenas um quarto, uma pequena cozinha e um banheiro na área externa da casa.

Identificava-se na comunidade e na escola uma lacuna deixada pelo Estado, em termos de segurança, suprida por um “líder comunitário”, morador da comunidade.

Convivendo com essa realidade, comecei a questionar as políticas públicas destinadas à população de baixa renda da periferia, a qual, muitas vezes, estava impossibilitada de acesso aos serviços públicos, ao comércio e aos postos de trabalho.

Todo o contexto, apresentado e vivenciado por mim, evidenciava uma assimetria entre os programas vigentes à época, resultado de políticas públicas, e as necessidades e dificuldades dessa população periférica. Minha percepção me levou a refletir sobre a importância do papel da escola enquanto instituição social presente naquela comunidade, atuando para a emancipação e superação da realidade vivenciada pela comunidade.

Lembro de uma colega, professora, que seria transferida da escola para a Diretoria de Ensino porque não tinha crianças matriculadas o suficiente para formar uma sala de aula. Na época, fiquei intrigada com essa situação, pois em frente à escola presenciava crianças na rua, brincando. Havia muitos cartazes fixados na escola, anunciando as matrículas abertas.

Após autorização da direção da escola, junto com esta mesma professora e com fichas de matrícula e caneta em mãos, entramos no conjunto habitacional e, em poucas horas, montamos uma sala inteira de alunos e, também, preenchemos outras salas de aula com mais alunos.

Muitas avós e, algumas mães, não sabiam ler, portanto, não tinham acesso às informações da escola, outras, não conheciam o trabalho e a importância de seus filhos cursarem a Educação Infantil.

Passando de casa em casa, a maioria em condições precárias e em ruas estreitas e algumas sem asfalto, fomos bem recebidas pelos moradores e tivemos a oportunidade de contribuir com algumas famílias daquela comunidade.

Tempos depois, a escola em que trabalhava na Educação Infantil abrigou várias famílias que haviam perdido suas casas devido a um córrego que transbordara.

Essa comunidade e outras próximas à escola em que trabalhei, me ensinaram a importância de lutar pela busca de melhores condições de moradia, de trabalho, transporte e serviços públicos.

A graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) me possibilitou uma formação humanística e uma sensibilidade ética e política que viabilizou a minha prática docente voltada aos “menores de rua”, à necessidade e ao comprometimento com uma educação popular para todos e com qualidade; reforçou a minha vontade de atuar como coordenadora pedagógica e diretora na escola pública e permanecer trabalhando com um público de baixa renda.

O interesse em analisar as origens e implicações da Reforma do Ensino Médio se deve a um compromisso pessoal com uma escola pública de qualidade para todos, fruto de uma experiência de mais de 31 anos atuando em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos cargos de professora, coordenadora pedagógica e, por último, diretora de escola.

Atuar na direção de escola possibilitou o contato com políticas educacionais implementadas por vários governos com diferentes concepções e ideologias. Também vivenciar realidades e dificuldades enfrentadas no emprego dessas políticas nos âmbitos: da comunidade, da estrutura escolar, das condições de trabalho, dos professores, dos alunos e suas dificuldades, dos pais e/ou responsáveis, dos recursos ou da falta de recursos disponibilizados para uso na escola, da gestão nos órgãos centrais.

## 1 INTRODUÇÃO

A política educacional é construída e estabelecida a partir de lutas, disputas, concepções e ações de diferentes agentes que podem buscar a mudança ou a manutenção de determinada situação, portanto as práticas e as políticas estão imbricadas por envolverem negociações nas relações humanas, conhecimentos, ações e poderes. A política educacional acontece no âmbito escolar como nos sistemas educacionais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A implementação das políticas educacionais no ambiente escolar envolve o contexto e as condições da escola para a viabilização da prática, as experiências e entendimento que os sujeitos fazem destas políticas e a cultura dos sujeitos com relação às finalidades do Ensino Médio: propedêutico para o Ensino Superior; Técnico ou profissionalizante, para a classe trabalhadora e o formativo visando um ensino para a vida ou cidadania (CURY, 1998).

A relevância da pesquisa se faz pela necessidade de termos políticas públicas educacionais que deem conta das demandas de desenvolvimento pessoal, cidadania e qualificação para o trabalho do estudante e, contributo para a reflexão quanto ao dever do Estado em promover uma educação de qualidade para todos.

A maior parte das crianças, adolescentes e jovens do país passa pela Escola Pública, o que nos remete a questionar a educação que, enquanto sociedade e projeto de nação, disponibilizamos às futuras gerações e, em quais condições.

A ciência dos processos educativos, concebida como educação, tem ação formativa porque contribui para o crescimento do conhecimento e prática dos educandos. Essa ação é científica e acontece no contexto social. Não está desvinculada dos sujeitos, valores, intenções, ideologias, concepções científicas, manter ou obter o saber e poder (CHIZZOTTI, 2016c).

A sociedade é influenciada pela educação, portanto os conhecimentos concebidos como válidos devem ser de domínio de todos e não apenas de determinado seguimento da sociedade sendo dever do Estado proporcioná-la, por meio da educação escolar (CHIZZOTTI, 2016c). Segundo o autor, a educação

[...] é uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber e do poder. Questões essas que se contrapõem à imunidade e isenção ideológica

de concepções científicas empírico-experimentais dominantes em algumas áreas da política científica (CHIZZOTTI, 2016c, p. 1570).

Na escola, são trabalhados saberes que não são propriedade exclusiva de uma única classe dominante e, portanto, não devem servir a seus interesses ou estarem a seu serviço, excluindo ou distanciando-os da classe trabalhadora. Pelo contrário, a classe trabalhadora precisa apropriar-se desses conhecimentos acessíveis à classe dominante (SAVIANI, 2003b).

Em se tratando da Educação Básica, a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009<sup>1</sup> alterou, dentre outros, os incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, inclusive a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria.

A Lei nº 12.796<sup>2</sup>, de 04 de abril de 2013, alterou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Artigo 4º passou a determinar que a Educação Básica fosse obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e, organizada em três etapas de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No Artigo 5º, da mesma Lei, o acesso à Educação Básica obrigatória é apresentado como Direito Público Subjetivo e qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra, legalmente constituída, ou o Ministério Público, tem a possibilidade de acionar o poder público para exigir esse direito.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014<sup>3</sup>, estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a Educação brasileira nos próximos 10 (dez) anos.

Nas metas 3, 6 e 7<sup>4</sup> há o compromisso de aumentar o número de matrículas no Ensino Médio, atingindo a taxa líquida de 85% até o final do Plano Nacional de Educação (2024), a educação integral deverá fazer parte de 50% das escolas públicas para o atendimento de 25% de alunos da Educação Básica e o fomento da qualidade

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 25 nov. 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 18 nov. 2018.

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 18 nov. 2018.

<sup>4</sup> [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

da Educação Básica em todas as etapas e modalidades da Educação Básica de modo a atingir médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 5,2 para o Ensino Médio.

Monica Ribeiro da Silva (2015) citou três ações a serem realizadas pelo Poder Público para efetivar a universalização do Ensino Médio estabelecida na Meta 3 do Plano Nacional da Educação. São elas: “o reconhecimento do direito; a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação à taxa líquida de escolarização; e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito” (SILVA, 2015, p. 67).

No artigo intitulado “Cenários do Ensino Médio no Brasil”, as autoras Silvana Soares de Araújo Mesquita e Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis (2015), por meio de revisão bibliográfica, com o objetivo de entender como são empreendidas as decisões que norteiam a Educação Secundária no país, constataram o que intitularam de novos e velhos desafios, avanços e entraves na expansão e democratização do Ensino Médio no país.

As autoras Mesquita e Lelis (2015) citaram as justificativas empreendidas para o emprego de políticas de expansão e democratização do Ensino Médio como: tornar o país competitivo internacionalmente, novas exigências impetradas pelo mundo do trabalho, formação integrada e dinâmica aos jovens e novas relações em um mundo tecnológico.

Em 2015, as autoras expressavam como as políticas de universalização e a democratização do Ensino Médio, nos últimos anos, estão longe de ser alcançadas, embora houvesse o crescimento do número de matrículas. Justificam seu argumento com estudos que elencam três problemas-chave para essa expansão (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2011; KUENZER, 2009). O difícil acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio; a baixa qualidade do ensino refletida nos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações e a falta de objetivos claros e identidade do ensino médio associados a políticas que mantem o dualismo entre a formação profissional e a educação geral.

As autoras Mesquita e Lelis (2015) somam a esses problemas-chave outros fatores que impactam essa universalização e democratização do Ensino Médio: a falta de infraestrutura das escolas, propostas curriculares desencontradas, baixo investimento na formação dos professores para o Ensino Médio, baixos salários e

problemas tanto na gestão como nas políticas que normatizam e organizam a última etapa da Educação Básica.

Silva (2020) ao pesquisar a ampliação do direito à Educação de jovens de 15 a 17 anos ao Ensino Médio analisou o movimento de matrícula desta etapa da educação entre 2009 e 2016. Utilizou os dados do Censo Escolar da Educação Básica e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) contemplando as 27 Unidades da Federação.

Segundo Silva (2020), a inclusão/exclusão ao sistema educacional brasileiro por meio das matrículas, historicamente, é realizada de forma distributiva e desigual na medida em que o acesso é diferente nos níveis escolares com a distribuição do acesso às classes sociais e raça/etnia. Essa realidade compõe um quadro de afirmação/negação do direito à Educação. A autora fundamenta suas análises nos conceitos de inclusão, progressividade, segmentação descritos por Viñao (2002) e na interpretação dos dados coletados e, dessa forma, constatou que, em meio à obrigatoriedade da ampliação do direito à educação no país, havia, também, a produção de desigualdade no acesso ao Ensino Médio, na medida em que o atendimento que dá acesso e permanência dos alunos ao Ensino Médio é diferenciado e não contempla alguns grupos sociais.

Viñao (2002) identificou processos e tendências nas ações dos sistemas escolares ao longo do século XX: a inclusão (exclusão), a progressividade e a segmentação.

A inclusão refere-se ao acesso “global e a taxa de uso por uma determinada população de um nível, ciclo, etapa, curso ou tipo de ensino” (VIÑAO, 2002, p. 36-37). Esse fator se mede com o número de matrículas por faixa etária em cada um: nível, ciclo, etapa, curso ou tipo de ensino. A exclusão é a medição dos índices de alguns grupos que não possuem acesso, por faixa etária, a um determinado nível, ciclo, etapa, curso ou tipo de ensino.

A progressividade está relacionada à medição do número de alunos de um determinado nível, ciclo, estágio ou modalidade de ensino pertencente às classes média-baixa e baixa e o uso diferencial no sistema escolar (VIÑAO, 2002).

A segmentação acontece quando o processo de inclusão e progressividade carrega em si, dois ou mais métodos de ensino, diferenciados para atender grupos sociais que acessam o sistema escolar.

Conforme Silva (2020), o processo de segmentação no Ensino Médio, historicamente, acontece mediante os vários caminhos tomados nesta etapa da educação: o que enfatiza a formação geral, outro o ensino propedêutico e outro a formação técnica e profissional, reforçando assim, desigualdades escolares. Argumentando sobre a segmentação, a autora sustenta que, a partir dos dados coletados entre 2009 a 2016, foi possível verificar, no campo das hipóteses, a existência de segmentação na ampliação do acesso ao Ensino Médio.

Silva (2020) apontou diferença no atendimento de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio ofertado pela rede estadual e rede federal, na medida em que na rede estadual houve um aumento médio de matrículas na faixa de 12,7 e na rede federal de 102,4% entre os anos de 2009 e 2016. Segundo a autora, essa diferença ocorreu devido a oferta de matrículas na rede Federal de Educação Profissional Técnica em Nível Médio destinada aos jovens de regiões pobres do país. Apreende-se, portanto, o conceito de segmentação – distribuição pelo sistema escolar de um atendimento que visa atender alguns estudantes de uma determinada população e diferente de outros grupos.

Silva (2020) abordou o “expressivo” (p. 284) número de jovens sem “qualquer vínculo escolar” em 2016. Alguns destes jovens iniciaram o Ensino Médio e, depois, o abandonaram. Comparando as matrículas no primeiro, segundo e terceiro ano, obteve-se que o maior número de abandono escolar acontece entre o final do primeiro ano para o segundo ano, maior do que no final do segundo ano para o terceiro ano. Outro fator de abandono escolar por parte dos jovens é a reprovação escolar, com maior incidência nas regiões Norte, Nordeste e entre pretos e pardos. Constatou, também, que a maior parte dos jovens ricos encontram-se estudando e a taxa de brancos é maior do que entre pardos e pretos, indicando a desigualdade no atendimento dos jovens no Ensino Médio. Segundo a autora

O abandono escolar, nessa etapa da Educação Básica, foi da ordem dos 16% no país naquele ano, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, e entre pretos e pardos (PNAD/IBGE, 2016). Os dados da PNAD 2016 mostram, ainda, que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se na etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre branca era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (IBGE, 2017). Esse quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da Educação Básica (SILVA, 2020, p. 284).

Os autores Krawczyk e Silva (2017) considerando os aspectos abordados por Viñao (2002) no que trata da inclusão/exclusão, progressividade e segmentação, reforçam como o sistema escolar auxilia a produção de desigualdades escolares.

Krawczyk e Silva (2017, p. 16) exemplificam a segmentação no sistema de ensino de nosso país com o dualismo histórico de um modelo “voltado para diferenciações e desigualdades de trajetórias e oportunidades escolares”. Concebe a progressividade como a capacidade do sistema de ensino para oferecer, por meio das matrículas, o acesso à escola a diferentes grupos de população de jovens pobres e vulneráveis.

Os autores Krawczyk e Silva (2017), com base em dados estatísticos, constataram exclusão no atendimento do Ensino Médio e ressaltam que os estudantes dos setores mais pobres da população, pretos (as) se encontram excluídos do Ensino Médio devido ao abandono, evasão e insucesso escolar.

Ao analisar o perfil socioeconômico de jovens que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio, Krawczyk e Silva (2017) salientam que, nos últimos anos, o crescimento do acesso à Educação Básica em nosso país, observados nos dados coletados de pesquisas da realidade brasileira, não garantiu a qualidade nas instituições de ensino. Apontam para a necessidade de se considerar a realidade dos estudantes do Ensino Médio, por meio da adequação de propostas educativas ao contexto socioeconômico, cultural, escolar e de trabalho desses estudantes nas diferentes regiões do Brasil.

Acompanhando o processo de expansão das matrículas no Ensino Médio nas últimas décadas, Krawczyk e Silva (2017) observaram que ocorreram disputas políticas em torno da oferta, do formato da última etapa da Educação Básica, da sua identidade e, também, do anseio da sociedade pelo aumento dos níveis de escolaridade.

Krawczyk e Silva (2017), além de demonstrarem o crescimento, mais do que duplicado, das matrículas no Ensino Médio Regular de 1991 a 2016, ressaltaram algumas dificuldades encontradas, como a falta de infraestrutura das instituições de ensino, a desvalorização da carreira docente, a falta de docentes efetivos e habilitados em sua área de atuação, a falta de formação continuada dos profissionais da educação e a superlotação das salas de aula.

Fundamentados na análise de dados do ano de 2015, na diversidade dos jovens no país e sua relação com os processos de escolarização, Krawczyk e Silva

(2017) ressaltam que a expansão nos indicadores de acesso e permanência do Ensino Médio, nos últimos 20 anos, ainda apresenta o desafio de universalizar com qualidade social. Segundo os autores

De acordo com a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2015), a população residente de jovens que têm entre 15 e 17 anos no Brasil em 2015, era de 10.637.610; e a taxa de escolarização era de 85%. Entre estes (as) jovens, 1.593.141 estavam fora da escola; 1.863.158 ainda se encontravam no ensino fundamental e 83.663 são analfabetas/os (IBGE/PNAD, 2015). Apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência na escola nos últimos 20 anos no país, a garantia do direito ao Ensino Médio segue como uma questão não resolvida pelas políticas públicas educacionais, persistindo o desafio da sua universalização, com qualidade social (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 14).

Em 2021, a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação emitiu o documento Panorama da Educação – Destaques do *Education at Glance 2021*<sup>5</sup>, contendo a visão brasileira da publicação anual emitida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulada *Education at a Glance 2021*<sup>6</sup>.

No referido documento da OCDE, foram apresentados dados do ano de 2020 de vários Sistemas Educacionais e de diferentes países-membros e parceiros da OCDE. “[...] o tema principal foi a equidade e como ela é impactada no ambiente educacional” (BRASIL, 2021, p. 5). Os dados apontados se devem ao monitoramento realizado pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A análise destes dados, segundo o que estabelece a OCDE, utiliza como parâmetro as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>7</sup> (ODS) 4.

Conforme o Panorama da Educação – Destaques do *Education at Glance* (BRASIL, 2021), o percentual de estudantes concernente à população na faixa etária de 15 a 19 anos no Brasil em 2019 foi de 68,5 %.

---

<sup>5</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_destaque\\_do\\_education\\_at\\_glance\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_glance_2021.pdf). Acesso em: 24 jul. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

<sup>7</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) e países parceiros estabelecem políticas e ações que visam atingir Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, propostos na Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente e Desenvolvimento realizada na Suécia em 1972.

Segundo os dados do documento citado, o gasto público total do Brasil, do Ensino Fundamental até o Médio, relativo ao Produto Interno Bruto (PIB) em 2018, foi de – 4,0%.

No documento brasileiro, Panorama da Educação – Destaques do *Education at Glance* (BRASIL, 2021), Capítulo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4<sup>8</sup> constou que em 2020, o total de jovens nas idades de 18 a 24 anos que não estudam e nem trabalham no Brasil era de 35,9%, sendo que as mulheres inativas (não estudam e nem trabalham), entre todos os jovens de 18 a 24 anos no Brasil, é de 69,7 %.

Segundo o documento brasileiro, Panorama da Educação – Destaques do *Education at Glance* (BRASIL, 2021), o Brasil não apresentou dados em 2005, apenas em 2019, de 15% de jovens entre 15 e 17 anos que não frequentaram o Ensino Médio, desta forma, não foi possível comparar os dados de 2005 e 2019 como alguns países fizeram. Apesar de uma diminuição no número de jovens fora da escola, o país ainda apresenta um grande número de jovens fora da escola, bem como de jovens com atraso no nível escolar. Esses dados não somente impactam a vida pessoal dos alunos, mas a sociedade como um todo.

No site da Agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de Notícias<sup>9</sup> de 15/07/2020, atualizado em 16/07/2020, consta que apesar do crescimento percentual de pessoas, com 25 anos ou mais, cursando o Ensino Médio, ainda temos mais da metade de adultos dessa faixa etária que não concluíram essa etapa da educação. Segundo o site

Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. É o que mostra o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, divulgado hoje (15/7) pelo IBGE (IBGE, 2020, n.p.).

---

<sup>8</sup> Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram instituídos na Cúpula das Nações Unidas como parte de uma agenda mundial de ações que abrangem desafios a serem enfrentados pela pessoa em todo o mundo. São 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030. A ODS – 4 trata da Educação de Qualidade: assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Disponível em: <https://www.estrategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>. Acesso: 26 jul. 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019.). Acesso em: 26 jul. 2022.

A Agência IBGE de Notícias comenta, baseada nas pesquisas do IBGE de 2020, o abandono, o atraso escolar e o número de estudantes da Rede Pública cursando o Ensino Médio. Dentre os 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos no Brasil, 20,2% (ou 10,1 milhões) que não completaram nenhuma etapa da Educação Básica porque abandonaram ou nunca frequentaram a escola, encontram-se 71,7% de pretos ou pardos. Salaria que a taxa de abandono escolar entre pessoas de 14 anos é de 8,1%; entre pessoas com 15 anos, o número quase dobra para 14,1% e, a partir dos 16 anos e 19 anos ou mais, essa taxa chega a 18,0%.

Estes dados reforçam a hipótese de crescimento no número de matrículas, na Educação Básica, contudo apresenta-se dados de pessoas alijadas deste processo de inclusão e, em sua maioria são pessoas pretas ou pardas.

Segundo a Agência IBGE de Notícias (2020), os principais motivos apontados do abandono escolar, são: a necessidade de o jovem trabalhar, 39,1%; a falta de interesse, 29,2%. As causas do abandono escolar entre as mulheres são: a gravidez, 23,8% e os afazeres domésticos 11,5%.

Referente ao atraso ou abandono escolar, a Agência IBGE de Notícias (2020) aponta que o percentual de pessoas de 15 a 17 anos é de 28,6%, entre os jovens com idade de 18 a 24 anos, 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos: 11,0% estavam atrasados em seus estudos e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório.

O número de pessoas com idade de 25 anos ou mais que chegaram a concluir o Ensino Médio, no Brasil, tem aumentado desde 2016 e, neste ano, concluíram 45,0% dos estudantes; em 2018, 47, 4% e, em 2019 foram 48,8%, segundo a Agência IBGE de Notícias (2020). Salaria que mais da metade da população de 25 anos ou mais não completou o Ensino Médio, sendo que na região Sudeste este quadro é diferente porque mais da metade desta população chegou a concluir o Ensino Médio. O Nordeste brasileiro apresenta 60,1% dos adultos que não completaram a última etapa da Educação Básica.

Com esses dados, identifica-se a necessidade de ampliar o acesso e permanência nas escolas com programas que atendam as especificidades de cada estado e/ou município.

Segundo a Agência de Notícias (2020), a rede pública de Ensino Médio é responsável por 87,4% de estudantes brasileiros.

Segundo Moraes e Alavarse (2011) ao mesmo tempo em que as escolas estaduais aumentaram o número de matrículas, aumentaram as taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono no Ensino Médio.

Há, também, diferença entre o desempenho dos estudantes das escolas privadas e públicas, reforçando as diferenças e a dualidade entre as redes de ensino pública e privada.

Kuenzer (2009) salienta que os jovens da classe popular chegam ao Ensino Médio defasados em incentivo pessoal ou familiar, não atribuem sentido aos conteúdos e aos conhecimentos como forma de ampliar o capital cultural. Precisam trabalhar e a escola está muito distante para receber esses estudantes e atendê-los em suas necessidades e expectativas.

Segundo Castro (2009), o Ensino Médio apresenta várias situações contraditórias, como: não saber o que fazer com a diversidade de alunos, um público que chega apresentando deficiências em sua aprendizagem, ao mesmo tempo que apresenta currículos extensos conforme a sua tradição, possui pouco tempo de aula e um ensino não ligado à vida dos alunos.

Com o intuito de contextualizar e refletir sobre os principais desafios do Ensino Médio na atualidade, Natália Moraes Góes e Evely Boruchovitch (2021), após revisão de literatura com pesquisadores que investigam o Ensino Médio, constataram a presença de forças mercadológicas e políticas públicas, impostas, que não consideram os interesses e as necessidades da comunidade escolar como um todo.

Góes e Boruchovitch (2021) apontam como desafios do Ensino Médio brasileiro na contemporaneidade:

1. A qualidade – ao utilizar os dados dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2019 concluem pela “necessidade de fortalecer as habilidades de escrita, aumentar o conhecimento geral acerca da Língua Portuguesa e da Matemática” e “intensificar o trabalho com os conteúdos relacionados às Ciências da Natureza” (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021, p. 10);

2. A universalização – a baixa de matrículas no Ensino Médio, conforme o Censo Escolar 2020. Os autores relacionam à baixa de matrículas a presença da evasão escolar que afeta essa etapa da educação. Concebem a pandemia de 2020 como possibilidade de agravamento da evasão escolar e apontam para o decréscimo de 12,1% das matrículas em relação ao ano de 2009; consideram que os estudantes abandonam a escola “[...] por um conjunto de circunstâncias individuais, institucionais

e sociais” (GÓES; BORUCHOVITCH, 2021, p. 11). Dentro da circunstância individual de evasão escolar, encontra-se o sentido que o estudante atribui à escola e o seu envolvimento nela. Dentro da circunstância institucional encontram-se as condições estruturais das escolas e as práticas educativas, os professores e recursos escolares e a necessidade de trabalhar. Elencam a evasão escolar como um dos principais fatores que impedem a universalização do Ensino Médio;

3. A valorização do Ensino Médio envolve a percepção e sentido que o aluno atribui ao Ensino Médio. Percepções como a escola sendo um meio para atingir um futuro ou emprego melhor ou, também, uma forma de chegar ao Ensino Superior, ou ainda como um local de convívio social. Segundo os autores, os fatores que podem interferir nesta valorização são a oferta de cursos profissionalizantes, a ausência de motivação para frequentar a escola e a relação entre a formação média e o mercado de trabalho.

Góes e Boruchovitch (2021) apresentam desafios a serem enfrentados junto aos professores quanto a sua formação inicial e continuada e propõem medidas necessárias como o aumento da escolarização dos professores que atuam no Ensino Médio, a valorização dos professores como um atrativo para permanecerem nesta etapa da educação, terem suas jornadas em uma única escola para que possam, além de criar uma identidade na escola, desenvolver projetos maiores com os alunos.

Todos os dados apontados nesta introdução indicam muitos desafios a serem enfrentados no Ensino Médio no Brasil. Desafios estes que podemos dizer que são estruturais, na medida em que as políticas educacionais não conseguiram resolvê-los ou promover ações que dessem condições para promover uma escola para todos e com qualidade social. Há de se pensar as políticas públicas educacionais para o enfrentamento desses desafios e ao estabelecido na Seção IV, artigo 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata das várias finalidades do Ensino Médio

**Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I** – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

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

Em setembro de 2016 foi decretada uma Medida Provisória<sup>10</sup> pelo então Presidente da República Michel Temer. Após debates, audiências públicas e alterações, a Medida Provisória se tornou Lei em fevereiro de 2017<sup>11</sup>. Esta Lei alterava vários dispositivos legais, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que trata do Ensino Médio no Brasil. Nos sites do governo a medida se propunha a resolver a “crise” da última etapa da Educação Básica, melhorar a sua qualidade e instituir um “novo” Ensino Médio.

Os objetivos da Lei eram: ofertar uma educação de qualidade<sup>12</sup> a todos os estudantes, aproximar as escolas da realidade dos estudantes e das demandas do mundo do trabalho e do convívio em sociedade.

Utilizando de apelo midiático, os empreendedores da Reforma enfatizavam o protagonismo juvenil na escolha do caminho estudantil que iriam trilhar no Ensino Médio, instituindo, assim, além da mudança dessa etapa da educação, a melhoria do ensino.

Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017<sup>13</sup> foi o baixo rendimento dos alunos nas avaliações externas, mas além desse aspecto, a educação brasileira tem sido marcada por altos índices de reprovação, evasão e formação incompleta dos jovens. Os que conseguem terminar essa etapa da educação, o fazem com pouco domínio da leitura e escrita e baixa proficiência em matemática.

A Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017<sup>14</sup> estabelece um currículo que visa tornar o Ensino Médio atrativo aos seus estudantes, atender aos seus interesses, combater a baixa qualidade e as altas taxas de reprovação e abandono do Ensino Médio. Se

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 27 nov. 2018.

<sup>11</sup> Realizou-se audiências públicas para a discussão da Medida Provisória. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/audiencias?codcol=2065>. Acesso em: 27 nov.2018.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20pretende,qual%20desejam%20aprofundar%20seus%20conhecimentos>. Acesso em: 19 ago. 2021.

<sup>13</sup> 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: 18 nov. 2018.

propõe a assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais.

Previam a ampliação da Jornada escolar de 800 horas anuais para 1.400 horas, em 200 dias letivos, dias estes previstos, anteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo as determinações da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, o currículo do Ensino Médio seria organizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada a posteriori da Lei, em 14 de dezembro de 2018. Foi homologada pelo ministro da Educação da época e, hoje, Secretário Estadual do Estado de São Paulo, Rossieli Soares. A BNCC estabeleceu os direitos de Aprendizagem do estudante no Ensino Médio, as áreas do conhecimento a serem trabalhadas, a carga horária, que os sistemas de ensino deveriam articular mediante aos seus próprios contextos, compondo assim, a parte diversificada dos currículos à BNCC.

O Parágrafo 6º do Artigo 3º da Lei nº 13.415/ 2017 estabelece o papel da União no estabelecimento de padrões esperados para o Ensino Médio, servindo como referência para os processos de avaliação nacional (BRASIL, 2017); no parágrafo 8º atribui às redes de ensino a organização dos conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação processual e formativa (BRASIL, 2017) e o que o aluno deve demonstrar ao final do Ensino Médio.

A Lei nº 13.415/2017 organizou as disciplinas em quatro (4) áreas do Conhecimento: São elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Durante os três anos do Ensino Médio, são obrigatórios o ensino de Língua Portuguesa e da Matemática. No currículo, também é obrigatório o ensino da Língua Inglesa.

Conforme a Reforma instituída pela lei, os currículos do Ensino Médio são compostos por uma Formação Geral Básica de 1.800 horas e os Itinerários Formativos de até 1200 horas.

Os itinerários são a parte flexível do currículo, organizados<sup>15</sup>, a partir das áreas do conhecimento e da Formação Técnica Profissional e tem quatro eixos

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/componentes/o-que-sao-e-como-trabalhar-os-eixos-estruturantes-nos-itinerarios->

estruturantes: Investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo e organizados em três componentes: Aprofundamento, Eletivas e Projeto de vida.

Ao estabelecer o currículo, a organização, carga horária, conteúdos e metodologias estabelece-se, para o ensino médio, um controle do que acontece nas escolas, na atuação dos professores, independentemente da realidade em que se encontram. É por meio das avaliações que se julga medir essas ações e a proficiência dos alunos.

Um dos benefícios, apontados pelo Ministério da Educação (MEC), aos estudantes do “novo ensino médio” é atendê-los em suas necessidades e expectativas<sup>16</sup>.

Referente à tramitação da Medida Provisória até a Lei nº 13.415/2017 ser instituída, Citelli (2018) aponta para a rapidez do processo e a falta de participação dos setores sociais ligados à educação sendo uma lei de um grupo de interlocutores de gabinetes ministeriais e das lideranças governistas do Congresso Nacional, o que nos remete a Krawczyk (2014) quando atribui a parte do empresariado a promoção de uma racionalidade pedagógica e organizacional no Ensino Médio com suas propostas de padronização dessa etapa da educação para todo o país.

Presenciou-se, em pouco espaço de tempo, o estabelecimento de nova política e reforma educacional para a etapa final da Educação Básica, proveniente de Medida Provisória; mas, nesse processo, como foi a participação dos atores envolvidos no Ensino Médio? Chizzotti e Ponce (2012) ressaltam o espaço escolar como lugar de convívio democrático e a relevância da participação dos sujeitos, principalmente, dos educadores para definir as políticas públicas que afetam a educação e as propostas curriculares, pois são eles que dão vida a essas políticas e propostas curriculares.

[...] valorizar a escola como espaço de convívio democrático e solidário e os sujeitos envolvidos no processo curricular, especialmente os professores, cuja voz tem sido calada. Os educadores são interlocutores importantes na definição das políticas públicas de educação e na elaboração das propostas curriculares. Se o currículo ganha vida na prática pedagógica, ele será tão mais vivo quanto mais valorizados e qualificados forem os que lhe dão vida (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 35).

---

[formativos/#:~:text=Os%20Itiner%C3%A1rios%20Formativos%2C%20que%20s%C3%A3o,sociocultural%2C%20processos%20criativos%20e%20empreendedorismo. Acesso em: 03 ago. 2022.](#)

<sup>16</sup> Disponível em: [Ministério da Educação – Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 27 set. 2021.

Algumas questões se fazem presentes na implementação dessa nova proposta e rumos da educação no Ensino Médio: O que leva o governo federal a expressar que resolverá a crise da educação e elevará a qualidade no Ensino Médio, por meio de uma Medida Provisória e depois uma lei? Quais interesses embasam essas mudanças e sua implantação célere? Quem participou da elaboração dessa proposta? Qual a repercussão dessa reforma para as escolas?

Essas questões nos remetem ao problema central a ser investigado: As razões, circunstâncias e implementação da nova política e reforma educacional do “novo ensino médio” para as escolas.

O objetivo geral é analisar os motivos, as intenções, circunstâncias e repercussões da Medida Provisória nº 746, de 2016 e da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 para o Ensino Médio nas escolas.

Para responder as questões decorrentes da implementação dessa nova política educacional para o Ensino Médio, temos como objetivos específicos:

- Identificar as nossas heranças culturais e educacionais na elaboração das políticas e reforma educacional do Ensino Médio;
- Empreender estudos sobre os motivos, razões e intenções do Governo Federal ao expressar em seus diálogos que esta Reforma resolverá a crise da educação e elevará a qualidade do ensino.

A pesquisa se propõe a analisar o sentido, o significado e o contexto da política educacional implementada, a compreender as ações dos sujeitos nesse processo enquanto fenômeno social, a refletir sobre seus fazeres diários (SANTOS, 2010).

Considerando o papel e atuação do pesquisador ao compreender os significados, as interações entre as pessoas, procuraremos analisar os fatos decorrentes da reforma do ensino médio em escolas estaduais de São Paulo. Segundo Chizzotti (2016b, p. 27-28):

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. [...] pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Destinamos um capítulo para um panorama da história do Ensino Secundário ao Ensino Médio no Brasil para analisarmos, com base em estudos e pesquisas anteriores, o contexto de elaboração da Lei nº 13.415/2017.

Abordaremos, em seguida, o contexto e a repercussão das políticas educacionais no Ensino Médio nos últimos anos.

O outro capítulo, dedicaremos para relatar como a rede estadual de São Paulo está implementando o “novo” ensino médio

Faremos, em mais um capítulo, a análise do questionário respondido pelos professores sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio em suas escolas.

## 2 DO ENSINO SECUNDÁRIO AO MÉDIO NO BRASIL: UM PANORAMA DA HISTÓRIA

O sistema educacional brasileiro é organizado e articulado a partir de discussões, debates e acordos de atores com diferentes pensamentos e concepções em um meio envolvido por tensões, lutas e contradições de uma época, procedentes de contextos sociais, político, econômico, histórico e cultural.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) denunciam as lutas, pressões e conflitos existentes na formulação e instituição de políticas públicas, especialmente as de caráter social. Estas políticas não são fruto de abstrações e estão longe de ser estáticas. Expressam a “capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 8-9).

Referindo-se às políticas sociais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 09), citam como exigência considerar aspectos como a “dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações”, como também, os “antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam”. Assim, os caminhos de análise das políticas sociais envolvem a compreensão do projeto social do Estado e as contradições gerais do momento histórico em questão.

A partir dos apontamentos de análise das políticas sociais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 09) ressaltam que as políticas educacionais refletem contradições da realidade e da política. Salientam que a educação, ao longo da história, “redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana”. A educação se adapta “aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”. Logo, a escola ocupa lugar privilegiado no processo educativo por formar aptidões e comportamentos.

Com o objetivo de compreender as atuais políticas e reformas educacionais que atingem o Ensino Médio no Brasil, a função e o papel que a última etapa da Educação Básica tem assumido com a Lei nº 13.415/2017<sup>17</sup>, nos reportamos à história

---

<sup>17</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio no Brasil. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%C2%BA%209.394,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%C2%BA%209.394,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada.). Acesso em: 14 set. 2020.

da educação brasileira com um breve panorama até os dias atuais com o objetivo de pesquisarmos a herança, constituição, crescimento e desenvolvimento do Ensino Secundário até o Ensino Médio atual no Brasil.

Reconhecer aspectos culturais que interferiram no estabelecimento dessa nova política. Também, utilizar dessa compreensão da história do Brasil relativa à constituição e implantação do Ensino Secundário até o Ensino Médio, para refletir, criticamente, as atuais reformas educacionais para esse segmento.

Haidar (2008) destaca a relevância da história para que o homem se aproprie de sua liberdade ao tomar decisões para o seu futuro sem direcionar-se por causas desconhecidas do passado ou “motivações ocultas” (p. 11). A História pode instrumentalizá-lo na tomada de decisões na medida em que a compreensão do passado e sua integração consciente na vida do homem pode fazê-lo compreender “toda a extensão da própria responsabilidade” (HAIDAR, 2008, p. 11).

Ter conhecimento da História pode ajudar a entender as decisões tomadas, analisar o presente com o intuito de verificar as origens de tais decisões e, assim, nortear as decisões futuras, prevenindo ações que possam dificultar o acesso ou precarizar o atendimento dos jovens ao Ensino Médio. Também, compreender e interpretar as decisões, os resultados dos embates políticos expressos na Lei nº 13.415/2017.

Ao se pronunciar na tentativa de “reconstruir” o passado do Ensino Secundário no Brasil Império, Haidar (2008, p. 12) aponta para “problemas, perplexidades e certezas” que ainda estariam presentes em nossa realidade educacional no presente.

Nosso objetivo é o estudo da organização traçada na construção da escolarização brasileira com foco nas políticas e reformas educacionais do Ensino, antes denominado Secundário e, atualmente, Ensino Médio na Educação Pública.

Apontar, ainda que brevemente, as heranças de nossos problemas educacionais que conduziram e influenciaram a atual reforma do Ensino Médio no Brasil. Para essa tarefa, iniciaremos o estudo a partir das decisões, caminhos traçados e diretrizes na criação do Ensino Secundário no Brasil.

Entendemos ser o processo histórico elucidativo para o presente por conter as raízes do pensamento cultural, as origens da escola secundária/média e o que permaneceu na fundamentação das decisões do presente em reformas e políticas.

Cury (1998) explicita algumas heranças e consequências na construção da cidadania no Brasil, a partir de uma retrospectiva da História do Ensino Médio no

Brasil. Cita a herança escravocrata que repercute nas relações da sociedade e institui uma hierarquia de privilegiados acima de leis, enquanto uma parcela da sociedade é desconsiderada. Segundo o autor:

A herança escravocrata produziu uma série de consequências nefastas para o país até hoje. A desvalorização do trabalho produtivo decorre de uma visão hierárquica da sociedade em que os privilegiados estão acima das leis e escravos e foreiros sequer podem ter acesso aos direitos civis (CURY, 1998, p. 76).

As autoras Souza e Carvalho (2019) afirmam que há divergências entre os vários pesquisadores da história da educação brasileira quando definem os períodos históricos tais como a época colonial, a semicolonial. Salientam que essas divergências estão ligadas às mudanças no contexto socioeconômico brasileiro e que intervêm nas mudanças educacionais e de estrutura escolar.

Foi considerado o período e a organização escolar no Brasil a partir de 1549 com base nos autores Aranha (2006); Hilsdorf (2003); Piletti e Piletti (2018) Romanelli (1998) e Rossato e Piletti (2010) por retratarem os contextos: histórico, político, econômico, cultural do período, bem como as ações da Coroa Portuguesa e Brasil Colônia com suas implicações onde se impunham “os interesses econômicos do lucro” (HILSDORF, 2003, p. 5) mercantil aos valores político-religiosos.

## **2.1 O ensino no Brasil Colônia**

A Educação Média era realizada nos colégios e visava à preparação para a educação superior dos alunos pertencentes à elite colonial, tanto para os que iriam seguir a carreira eclesiástica com a educação superior religiosa e ingressar na classe sacerdotal como os que iriam completar seus estudos em Universidades de Portugal ou França, retornando letrados para a Colônia (ARANHA, 2006).

Segundo Piletti e Piletti (2018), o ensino de grau médio tinha uma duração de oito a nove anos e era formado por três cursos: o de Letras Humanas, o de Filosofia e o de Ciências.

Destacam-se três aspectos durante toda a Colônia: O primeiro é uma escolarização voltada a atender os interesses da camada dirigente, o segundo é a representação que se fazia dos anseios de Portugal com a manutenção do modelo econômico, agrário e escravista e, o último, é o currículo humanista na Colônia cujo

objetivo era formar a camada dominante ligada à Igreja Católica e a manutenção do modelo econômico da época (ZOTTI, 2005).

## **2.2 A origem do Ensino Secundário no Brasil**

Segundo Zotti (2005), a educação jesuítica era separada em dois períodos: o primeiro período, entre 1549 e 1570, denominado, de “Tempos heroicos” em que a educação era comandada por Nóbrega; após esse período até a expulsão dos jesuítas, a educação voltava-se para a educação da elite com o Ensino Secundário.

Os objetivos do Ensino Secundário eram formar padres, pessoas para ocuparem os “quadros da administração do empreendimento colonial e do Estado e educar as classes dominantes” (ZOTTI, 2005, p. 31). A justificativa desses objetivos se dava pelo modelo econômico agroexportador, fundamentado em uma “economia agrária, latifundiária e escravista” (ZOTTI, 2005, p. 31). A autora aponta para o interesse das elites dominantes pelo lucro e a população colonial como instrumento para esse fim.

A autora denuncia ações de controle da instrução e da educação escolarizada por parte da camada dirigente que articulava interesses da Metrópole e nas atividades da Colônia, o que promoveu “[...] o atraso educacional no Brasil” (ZOTTI, 2005, p. 31).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas pelo ministro da Fazenda do rei D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal.

Pombal tinha como objetivo modernizar o reino, pois Portugal estava em declínio perante outros países europeus, necessitando fazer acordos com a Inglaterra para obter proteção e, também manter o absolutismo real.

Instituiu várias reformas que visavam os interesses de Portugal, o fortalecimento do Estado e do rei (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). “Suprimiu o sistema de capitanias hereditárias, elevou o Brasil à categoria de vice-reinado, transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro” (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 74). Extinguiu as escolas jesuítas utilizando um Alvará em 28/06/1759. Instituiu as “aulas régias de latim, grego e retórica” (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 74), contrapondo-se ao ensino jesuítico de organização em cursos (SOUZA; CARVALHO, 2019).

As Reformas Pombalinas afetaram toda a organização educacional jesuítica no Brasil, mas não cessou “a tradição educacional e cultural que eles haviam introduzido na colônia” (SILVA, 1969, p. 185).

Segundo Silva (1969), as aulas régias não são como as aulas que entendemos e acontecem, hoje, nas escolas, mas eram aulas em que eram ministradas determinada disciplina ou outra.

Considerando Vieira, Oliveira e Ivashita (2017), a reforma Pombalina instituiu o Estado como laico e como promotor do ensino e do Sistema de Ensino, aproximando-se dos ideais progressistas da Europa, ao mesmo tempo em que mantinham os interesses da Monarquia e da Igreja. Dividiu o ensino em Estudos Menores e Estudos Maiores.

Segundo as autoras, a reforma dos Estudos Menores iniciada em 1759 estabelecia aulas régias com o estudo de primeiras letras e humanidades, cursos avulsos por demandas, concurso público de professores e diretor de estudos.

Houve dificuldade de implementação das aulas régias por conta das disputas políticas na colônia, a falta de recursos, de materiais, de espaço físico e de professores nas províncias. Somente em 1772 é que essas mudanças começam a ser praticadas, contando com um subsídio intitulado de literário para preencher o lugar dos colégios jesuítas.

Previa-se, para o currículo dos Estudos Maiores, autores modernos do pensamento escolástico e subsídios para a viabilização dos Estudos menores nas vilas da Colônia.

Em suas análises, Vieira, Oliveira e Ivashita (2017), admitem que o marco da instrução pública no país se deu a partir das aulas régias e apontam como resultado das medidas pombalinas o ensino realizado para atender a demanda de cursos de maneira muito desigual, sem garantir o acesso a todos como inicialmente se propunha.

A educação servia para educar as elites, manter suas condições e, ao mesmo tempo, favorecer aos interesses de Portugal.

O Estado assumiu a educação por ocasião da configuração das aulas régias com disciplinas isoladas (aulas-régias), leigos e autônomos no ensino vitalício das aulas, mantendo-se os objetivos literários, religiosos e métodos do ensino jesuítico (ROMANELLI, 1998). Não havia um currículo com estudos sequenciais, ordenados. O aluno fazia sua matrícula nas aulas que quisesse.

### 2.3 O ensino no Império

Considerando o período imperial como sendo entre a Independência do Brasil em 1822 até o ano de 1889 onde se deu a Proclamação da República temos vários fatores que determinaram a educação brasileira.

O Brasil, colônia portuguesa, era instigado a consumir produtos manufaturados portugueses ao mesmo tempo em que exportava produtos agrários e minerais a Portugal. Assim, permanecia longe de um processo de industrialização e de evolução tecnológica, econômica e social que ocorria na Europa (HOBSBAWM, 2003).

A família real portuguesa veio para o Brasil após Portugal (1808) ter sido invadido por tropas francesas. Segundo Zotti (2005), a vinda da família real para o Brasil repercutiu tanto no âmbito educacional como cultural. Esse “deslocamento do poder político português” estava conectado a uma conjuntura econômica internacional em que Portugal dependia da Inglaterra para ter relações econômicas e, também, para protegê-lo e, em contrapartida, a Inglaterra tinha “posição privilegiada no domínio da economia brasileira” (ZOTTI, 2005, p. 33).

Durante doze anos e sob a direção do príncipe Regente D. João, foram criados vários cursos superiores para atender às necessidades da Corte Portuguesa.

A educação, durante esse período, visava atender os filhos dos nobres portugueses e dirigentes do país, também os donos de terras e uma camada intermediária para atender a demanda de quadros administrativos e burocráticos.

Essa camada intermediária ascendente no Brasil, segundo Romanelli (1998), foi formada e acentuada devido à mineração. Ocupou a zona urbana e estava ligada à classe dos proprietários de terra que determinavam as ocupações consideradas dignas. Exerciam atividades como artesanato, pequenos comércios, funções burocráticas, administrativas, intelectuais, jornalísticas e políticas. Reivindicavam a educação escolarizada como forma de obtenção de status adquirindo títulos, como os graus de bacharel e de mestre em artes.

Os títulos tinham grande importância e “[...] o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras” (ROMANELLI, 1998, p. 37).

O trabalho físico era considerado desonroso e o ócio um diferencial da classe dominante.

No Brasil Imperial, a Educação Básica continuava deficiente e com um grande número de analfabetos. Valorizava-se a criação do Ensino Superior e os recursos e

investimentos eram destinados a ele. Quem acessava esse ensino era a camada dominante.

Durante a segunda metade do Séc. XIX, diferentes grupos políticos debatiam a educação do povo (VIEIRA; OLIVEIRA; IVASHITA, 2017).

Em várias províncias havia discussões de como escolarizar as “camadas inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2011, p. 135) e quem deveria fazer parte dessa educação, como negros (livres, libertos ou escravos), os índios e as mulheres (FARIA FILHO, 2011).

Em 1821, D João VI volta a Portugal e deixa seu filho D. Pedro I como príncipe regente do Brasil.

Segundo Zotti (2005, p. 34), alguns fatos promoveram a “[...] independência política do Brasil em 1822”. O rompimento com o pacto colonial, os interesses provenientes da economia liberal e a expansão do capitalismo industrial.

Conforme a autora, a Independência do Brasil rompeu com os laços coloniais de Portugal, mas manteve o modelo agroexportador baseado na mão de obra escrava. A elite brasileira continuou satisfazendo seus interesses como também os da Inglaterra que visava explorar e controlar o Brasil.

Segundo Hilsdorf (2003), a Independência do Brasil foi realizada pelo “partido brasileiro”, constituído por membros da “classe senhorial”, da “aristocracia rural”, portugueses e brasileiros, que apoiavam o comércio livre.

Esse grupo defendia um programa liberal-conservador pelos direitos individuais e a manutenção da ordem social escravista, portanto, durante todo o Império obteve-se um governo com traços de liberalismo moderado com características filantrópicas de influência britânica.

A sociedade brasileira era composta por camadas hierarquizadas, diferenciadas e desiguais, dividida em: 1. “Coisas”: escravos e índios; 2. Os denominados de “pessoas”: homens livres e pobres e, 3. O “povo” formado pela classe senhorial – os proprietários. Logo, considerava-se “povo” os que detinham bens, os da elite e não os da “plebe” (HILSDORF, 2003).

Na Constituição de 1824 havia apenas um artigo que abordava a educação. Nele, continha a discriminação de garantia de instrução pública a todos os cidadãos. Quem era considerado cidadão para a garantia de instrução pública era quem tinha a “posse da liberdade e da propriedade, o que excluía boa parte da população” (COSTA; PEREIRA; PAULA; LIMA, 2017, p. 92).

A Constituição do Império era de orientação liberal e expressava direitos civis e políticos aos brasileiros, mas não significava que esses direitos eram para todos. Consideravam povo brasileiro os que eram proprietários de terra e, portanto, objetivavam manter-se a ordem social e política da época. Como nos explica Hilsdorf (2003, p. 44):

[...]. É uma lei liberal moderada que constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida. Que ordem? A ordem social escravagista e a ordem política liberal-constitucionalista.

A Constituição do Império prescrevia um ensino primário que fosse gratuito a todos, também garantia o ensino de Ciências e Artes em colégios e universidades.

Segundo Hilsdorf (2003), não havia garantia do cumprimento das prescrições constitucionais relativas ao ensino primário por não constarem em legislação ordinária, também, devido a denúncias de falta de recursos para a viabilização da determinação Constitucional.

As aulas régias permaneceram no Ensino Secundário com o predomínio do ensino clássico humanista dos jesuítas e algumas pretensas iniciativas modernas que efetivamente não causaram mudanças (ZOTTI, 2005).

Devido à falta de recursos para a educação, as Províncias não conseguiram criar e organizar suas redes de escolas e acabaram por abandonar o Ensino Primário e o Ensino Secundário, deixando-os a cargo da iniciativa privada.

A falta de professores fez com que se instituísse o Método Lancaster em 1827<sup>18</sup> com o objetivo de se ensinar um maior número de alunos em pouco tempo e com pouco recurso.

O ensino era oral e baseava-se na repetição e memorização dos conteúdos, pois objetivava a disciplina mental e física do aluno. O professor ensinava um grupo de alunos que considerava mais inteligente e este repassava esse ensino a outro grupo de dez alunos sob a supervisão do professor.

Ao descrever esse método, Hilsdorf (2003) denuncia o objetivo do método de diminuir despesa, mas também relata que os livros e demais materiais a serem utilizados não era para todos, mas para os que estavam na frente dos demais em termos de rendimento escolar da época.

---

<sup>18</sup> Método Lancastreriano ou Ensino Mútuo - modelo formal de ensino instituído no Império. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013\\_eve\\_kbpaula.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013_eve_kbpaula.pdf). Acesso em: 17 ago. 2022.

Os procedimentos metodológicos do ensino mútuo utilizavam a oralização, a escrita em caixas de areia e os silabários impressos em quadros murais (cartazes) para as atividades de ensino-aprendizagem em grupo, diminuindo as despesas com livros, papel e tinta, materiais reservados aos alunos mais adiantados (HILSDORF, 2003, p. 44).

Em 1834, por meio de Ato adicional, foi instituído que as Faculdades de Medicina, Direito, e as Academias, criadas por Lei geral, fossem de competência do Poder Central cuja responsabilidade era criar e regulamentar a educação superior no Império.

Às províncias determinou-se a incumbência de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário em seus próprios estabelecimentos e instrução pública em suas jurisdições (ROMANELLI, 1998). Não se previa um Sistema Nacional de Educação.

O ensino elementar primário, que deveria ser para alfabetizar a população, vivenciou o abandono, a falta de recursos humanos e materiais.

O Ensino Secundário continuava a preparar seus estudantes para o ensino superior. Seus conteúdos tinham um caráter humanístico e nenhum ensino profissionalizante. Cursavam o Ensino Secundário os filhos de famílias que podiam pagar pelos seus estudos. Constava na legislação a não obrigatoriedade da frequência ao Ensino Secundário. Não existia a seriação e a matrícula deveria ser feita por disciplina (ROMANELLI, 1998).

Os filhos da elite portuguesa podiam contar com professor particular, intitulado de preceptor, que morava na residência da família do educando. Ensinavam as primeiras letras, gramática, línguas, música, artes e outros conhecimentos (FERNANDES, 1994).

A educação destinada para a maior parte da população era negligenciada pelo Estado e, também, não havia interesse das elites para que fosse universalizada como explica Souza e Carvalho (2019, p. 11):

[...] a educação popular não interessava ao Estado, já que não se fazia necessária ao interesse das elites, dada a situação social e econômica nacional: um terço da população era composto por escravos, outra grande parcela era composta por mulheres e uma pequena parcela pela nascente classe média. As elites estudavam em casa, com preceptores particulares, com os quais completavam seu ensino primário e secundário e, depois, dirigiam-se para os cursos superiores mantidos pelo Estado ou para a Europa.

Zotti (2005) explica que a primeira instituição no Brasil a usar o termo “secundário”, legalmente, foi o Colégio D. Pedro II no Império brasileiro, mas que seu ensino é anterior ao uso de sua denominação legal.

Antes de ser intitulado e transformado em instrução secundária em 2 de dezembro de 1837, o Colégio D. Pedro II se chamava Seminário de São Joaquim. Segundo a autora, foi com o Colégio D. Pedro II que se introduziu a ação do governo central no Ensino Secundário de forma organizada e sistematizada.

Zotti (2005, p. 30) destaca o conceito de Ensino Secundário no século XIX, descrevendo como “a fase do processo educativo que corresponde à adolescência”, após a fase da criança na educação primária. Segundo a autora, o termo originou-se na França durante a Revolução e, também, está associado a um tipo específico de ensino e não a graus da educação, era ministrado em instituições como colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus.

Esse ensino unia a “tradição pedagógica anterior do século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno” (SILVA, 1969, p. 198).

Segundo Zotti (2005), socialmente, o Ensino Secundário tinha o objetivo de formar uma minoria pertencente à classe economicamente dominante, propondo uma cultura geral em um primeiro momento, com o currículo das humanidades clássicas e, depois com a introdução dos estudos das ciências e das humanidades modernas como resposta às exigências socioeconômicas que se impunham na época.

Em 1854, o então ministro do Império, Couto Ferraz instituiu a regulação da instrução primária e secundária da Província do Rio de Janeiro, Município da Corte, mas a intenção era atingir as Províncias, como um modelo de instrução pública a ser alcançado por todas.

Determinou novas diretrizes para a falta de professores e diretores dos estabelecimentos públicos e particulares, tanto de instrução primária como secundária. Instituiu também a inspeção da educação. Criou o professor adjunto dentro do item de formação de professor por desacreditar nos cursos da escola Normal dizendo que a formação de professores deveria ocorrer na prática.

Cabe ressaltar que na reforma Couto Ferraz, os programas e o currículo seguiam o modelo de instrução francesa, reproduzindo integralmente os seus estudos, a sua bibliografia, sem considerar as características do Brasil. Segundo Zotti (2005, p. 38),

[...] a inspiração francesa chega ao exagero da reprodução dos programas praticamente na íntegra, além de serem adotadas as bibliografias francesas para o estudo das ciências físicas e naturais, da história, da geografia e da filosofia. Por exemplo, o programa de geologia incluía o estudo cuidadoso do solo parisiense e ignorava as particularidades do solo brasileiro.

O Colégio Pedro II, além de ter sido criado, era mantido pelo Governo Central para ser considerado modelo para as províncias, mas acabou por assumir um caráter propedêutico na medida em que preparava seus estudantes para o ensino superior, atendendo à pressão da classe dominante e da camada intermediária que visava acelerar a educação de seus filhos para que tivessem títulos e se tornassem homens cultos. Somente após 88 anos de sua criação é que as meninas puderam estudar no Colégio Pedro II.

Para haver o ingresso no Ensino Superior, era necessário o título de bacharel, emitido apenas pelo Colégio Pedro II.

Os colégios particulares, onde predominavam métodos tradicionais, não podendo conferir o grau de bacharel aos seus alunos, se reservavam a preparar seus estudantes para fazer exames no Colégio Pedro II e adquirir o título.

Exigia-se dos exames para o ingresso no Ensino Superior os estudos das humanidades clássicas, desestimulando os estudos das ciências e humanidades modernas.

No final do Império não havia integração entre o Ensino Primário e o Secundário. O Ensino Primário era independente do Ensino Secundário e para ingressar no Ensino Secundário, não era exigência cursar o Ensino Primário.

Souza e Carvalho (2019) citam as principais discussões realizadas entre os intelectuais e políticos no final da monarquia no Brasil. São elas: A ampliação do alcance do ensino elementar, sua gratuidade, obrigatoriedade, se o Governo Central deveria participar das despesas com o Ensino Primário das províncias, o ensino dos adultos não alfabetizados, a formação dos professores e das professoras do Ensino Primário e o Ensino Profissional.

O Ensino Profissionalizante era realizado por mestres durante quatro anos ou mais e os alunos recebiam certificado de oficiais (artesãos) após exame supervisionado, dado a demanda de artesãos promovida pelo movimento da economia e urbanização.

Tivemos, portanto, dois tipos de formação no Ensino Secundário: a formação do trabalhador para atender as necessidades do país com uma sociedade “urbano-

agrícola-comercial” e a formação da elite com uma educação clássica-humanista rumo aos cursos superiores (ZOTTI, 2005).

Cury (1998, p. 76) argumenta que a Colônia e o Império foram construídos com a marca de “uma empreitada religiosa, contra reformista, baseada na fala, reforçando a desconsideração de uma organização escolar básica (deslocada, na verdade, para o âmbito doméstico) e de iniciativas abrangentes relativas ao ensino primário”. Segundo o autor, o ensino primário estava a cargo dos Poderes Gerais e era gratuito para os cidadãos. Foram determinantes para a limitação do Ensino Privado: a extensão territorial, a demografia, o desinteresse das elites e a escravatura.

Alguns eram excluídos do Ensino Primário: escravos, foreiros e mulheres, sendo utilizadas diferentes e diversas razões para isto. Tinham acesso ao Ensino Secundário: “candidatos livres e privilegiados, de preferência do sexo masculino” (CURY, 1998, p. 76) e quem dava o modelo de ensino a ser seguido era o Colégio Pedro II.

Cury (1998, p. 76) descreve que o Colégio Pedro II apresentava um “ensino gradual e orgânico” com ênfase “no ensino clássico com matizes de ensino científico” e a “função propedêutica”, por meio de exames preparatórios de “futuros bacharéis e médicos”.

Nas províncias, aos poucos e mediante necessidades emergentes, viu-se a necessidade de se criar o ensino secundário para suprir os “[...] quadros da burocracia oficial e preparar quadros específicos nas humanidades e na medicina” (CURY, 1998, p. 76). Foram instalados na Província, ensinos secundários que tanto seguiam o regimento do Colégio Pedro II como eram propedêuticos, atendendo uma camada elitizada da sociedade.

Segundo Cury (1998), a função propedêutica deixou duas marcas no ensino: a hierarquização de algumas camadas com privilégios e destinadas ao Ensino Superior em detrimento de outras camadas e a relação entre propedêutico e formação de elite. Ambas as questões foram previstas tanto na Constituição de 1937 como também, na exposição de motivos da Reforma do Ensino Secundário de 1942, Decreto-Lei nº 4.244/42.

Costa, Pereira, Paula e Lima (2017) ao objetivar demonstrar a relação histórica entre o Ensino Médio e as necessidades de formação trabalhador argumentou que as reformas educacionais, antes da primeira Constituição brasileira, não se manifestaram, legalmente, para efetivar uma educação que fosse pública formal.

Segundo Costa, Pereira, Paula e Lima (2017), o que explica cerca de 17 reformas no período do Império, além das leis orgânicas, é a legislação brasileira ser resultado do contexto em que é produzida, das correlações de formas e disputas no âmbito político.

## **2.4 A Educação na Primeira República**

A República brasileira iniciou após sua proclamação em 15/11/1889, com um golpe militar em que foi deposto D. Pedro II, imperador do Brasil, encerrando-se, oficialmente, o período da monarquia (PILETTI; ROSSATO, 2010).

A primeira Constituição Republicana foi de 1891, de inspiração liberal, tinha orientação federativa com distribuição de responsabilidades com os Estados. Substituiu-se o trabalho escravo pelo trabalho remunerado. O contexto exigia a renovação da educação, embora não se presenciasse grandes diferenças das últimas décadas do Império.

Aranha (1996) retrata que até o final do século XIX, a educação não recebeu atenção, cuidadosa, do Estado. As ideias liberais, presentes no mundo nos séculos XVIII e XIX, além de chegarem ao Brasil muito tempo depois, foram transplantadas sem qualquer adaptação às necessidades do país. A autora diz:

As ideias liberais que agitam o mundo nos séculos XVIII e XIX, trazendo à tona fecunda reflexão sobre educação, muito tardiamente chegam até nós. E geralmente transplantadas, sem a devida reflexão a respeito de nossas condições sociais, políticas e econômicas (ARANHA, 1996, p. 197).

Os autores Piletti e Rossato (2010) descrevem a perspectiva que se tinha para o ensino na primeira República (1889 a 1930) como livre de dogmas, portanto político, um ensino gratuito e obrigatório, mas também aberto à iniciativa privada, de caráter cientificista, positivista, higienista, evolucionista etc. e que por fim utilizasse material didático-concreto, o observável, o perceptível, enquanto método intuitivo.

Estimava-se, para a educação, os princípios da filosofia positivista e para os Estados, o desenvolvimento a partir da ciência, da experiência, do que fosse útil, do prático, distante da metafísica ou da teologia (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Após a primeira guerra mundial (1914-1918), cada vez mais e de modo lento, mudou-se do modelo econômico agrário-exportador para a industrialização, dando

início a nacionalização da economia e o surgimento da burguesia industrial urbana (ARANHA, 1996),

A Revolução Industrial impôs a necessidade de uma educação que correspondesse ao desenvolvimento social, econômico, político da época, diferente de uma educação sujeita à fé, mas laica, racional, prática. Havia o interesse de se formar um sistema nacional de ensino.

A burguesia urbana exigia acesso à educação que fosse acadêmica e elitista, também primava manter os valores da oligarquia. Atribuía menor valor à formação técnica. Exigiam uma escolarização mínima ao operariado com expansão da oferta de ensino, pois o analfabetismo alcançava 80% da população brasileira (ARANHA, 1996).

#### 2.4.1 As Reformas do Ensino na Primeira República (1889 a 1930)

##### 2.4.1.1 Reforma Benjamin Constant – Decreto nº 981/1890

Benjamin Constant fazia parte dos quadros de professores da Escola militar e foi por pouco tempo ministro da instrução, correios e telégrafos onde realizou a Reforma Educacional de 1890. Vários de seus projetos não foram implantados (ARANHA, 1996).

O Ensino Superior e Secundário ficou sob a responsabilidade da União e, com os Estados ficou o Ensino Fundamental e Profissional. Desta forma, proporcionou-se a descentralização do Ensino.

A educação elementar não recebia atenção enquanto no Ensino Secundário, destinado às elites, permanecem o acadêmico, humanístico e propedêutico.

Abriu-se o Ensino Primário e Secundário na capital da República para a iniciativa privada, o objetivo era tirar a responsabilidade do Estado com a Educação Pública, deste segmento.

Os municípios e províncias não tinham condições de criar e manter redes de escolas públicas, gratuitas e laicas em suas localidades.

Foi introduzido o ensino das Ciências Físicas e Naturais nas escolas de Primeiro e Segundo graus, a matemática elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral no ensino normal e secundário.

O ensino deveria ser enciclopédico nos cursos secundários para romper com o ensino literário e os estudos de línguas e literaturas antigas e modernas (ARANHA, 1996).

Criou-se a “Instrução moral e cívica” para substituir o ensino religioso.

Os governos, municipais e provinciais, não tinham interesse em apresentar políticas públicas e muito menos condições para criar uma rede de ensino, portanto a responsabilidade do Estado foi delegada à Igreja Católica, autorizada desde 1879 pela reforma de Leôncio de Carvalho a criarem e colocarem em funcionamento estabelecimentos sem que fossem exigidos exames ou licença. Esse histórico deu condições para que as escolas privadas e confessionais tivessem o domínio no atendimento das escolas secundárias com a educação de uma minoria das elites rumo ao Ensino Superior.

Ficava para o Poder Público atuar, apenas, no Ensino Secundário do Colégio Pedro II, destinado à educação das elites. A Educação Primária era deficiente e recebia limitados recursos para o seu funcionamento.

As reformas não foram implantadas efetivamente devido a vários fatores: Falta de apoio e infraestrutura das elites (oligarquia do café), apegadas à conservação de seus privilégios, a Igreja Católica ser contra ideias e movimentos positivistas, a separação Igreja e Estado e a laicização do ensino (ARANHA, 1996).

Por volta dos anos 20, surgiram vários intelectuais e educadores que além de promoverem debates com o objetivo de recuperar o atraso brasileiro na educação, apresentaram planos de reforma.

Em 1924, tivemos a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e Conferências Nacionais com educadores do movimento da Escola Nova. Aranha (1996) observa que as produções desses educadores tinham a influência de estrangeiros e não refletiam as condições brasileiras.

Os intelectuais escolanovista produzem obra abundante e pretendem remodelar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade (ARANHA, 1996, p. 198).

No final da primeira república, em 1929, houve a queda da bolsa de Nova York, provocando a crise de nossas exportações, a do café e, ao mesmo tempo, o crescimento do mercado interno e da indústria brasileira.

Nesse período havia o conflito entre educadores, de um lado, os que acusavam a escola de elitista e academicista e, defendiam uma escola laica e, do outro, os católicos defendendo uma educação que consideravam a única verdadeira: a cristã.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com Fernando de Azevedo e mais 26 educadores. Defendiam a escola pública, obrigatória, gratuita e laica, como dever do Estado, devendo ser implantada em todo o país. Criticaram a existência de uma escola dual: uma escola para os ricos e outra para os pobres e defenderam uma única escola básica para todos (ARANHA, 1996).

Grupos de diferentes segmentos sociais, econômicos e ideológicos, se uniram e foram contra a aristocracia rural conservadora. São eles: os intelectuais, militares, políticos, a burguesia comercial e da classe média.

Sobre as políticas públicas dos anos 70, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apontam a motivação pela centralidade da educação com discursos sobre a educação como meio para a “construção nacional”, juntamente com propostas de fortalecimento do Estado. Divulgava-se a educação como patamar fundamental de reformas na economia e política brasileiras.

As reformas educacionais, usadas como instrumento de persuasão, visavam preparar a população para atender as “demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 13).

Ao tratar da visão que se tinha da educação nos anos 30, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) afirmam que era de modernizar as elites como forma de contribuição para o trato da questão social.

Em 1931, com a tentativa de se modernizar o Ensino Secundário tivemos a Reforma Francisco Campos.

#### *2.4.1.2 Reforma Francisco Campos*

O Ensino Secundário é dividido em dois ciclos: o primeiro sendo o fundamental de 5 anos e o outro complementar de 2 anos que visava preparar seus estudantes para os cursos superiores. O objetivo não era apenas preparar o aluno para o ensino superior, mas ter um caráter de formação geral também.

Todas as escolas foram igualadas ao modelo da época, o colégio D. Pedro II.

Nessa reforma, foram estabelecidas normas de como admitir professores e a inspeção do ensino que era ministrado.

Regulamentou-se no ensino profissionalizante a atividade de contador e era dada prioridade ao curso comercial, ao curso industrial (ARANHA, 1996).

Aranha (1996) explica a separação do Ensino Secundário do profissionalizante comercial, apontando para o enciclopedismo do curso, dos programas e da avaliação, dizendo:

A falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidencia a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, torna o ensino altamente seletivo e elitizante (ARANHA, 1996, p. 201).

Tivemos o Golpe de implantação do Estado Novo (1937 a 1945), com um governo autoritário, que manipulava a opinião pública com propagandas pró-governo e censura. Subjugava com prisões, torturas e exílio aos opositores ao governo (ARANHA, 1996).

#### *2.4.1.3 Reforma Capanema*

A Reforma Capanema foi empreendida durante a Ditadura Vargas pelo ministro Gustavo Capanema, por meio de vários Decretos-Lei de 1942 a 1946, intitulados Leis Orgânicas do Ensino.

Foram previstas várias mudanças para o Ensino Secundário que passa a ser dividido em dois períodos: um de 4 anos, chamado de ginásio e outro de 3 anos, chamado de colegial.

O colegial era dividido em curso clássico com o predomínio das humanidades e o curso científico.

O artigo 1º da Lei do Ensino Secundário previa como finalidade do ensino nessa etapa: “formar a personalidade integral dos adolescentes”, “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, e, por último: “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”. Aranha (1996, p. 202) ainda cita o artigo 25 que fala da última finalidade dizendo: “formar as individualidades condutoras”.

Mesmo com esses Decretos-Lei e a Reforma do Ensino Secundário, as escolas oficiais não acompanharam, segundo Aranha (1996), o desenvolvimento tecnológico

da indústria que se expandia. Eram procuradas como meio de ascensão social pelas camadas médias, que buscavam a formação geral, menosprezando os cursos profissionalizantes.

Aranha (1996) também destaca, como característica discriminadora e antidemocrática do Ensino Secundário, os exames e provas que o tornavam mais seletivo, contrariando os objetivos dos escolanovista. Destacou a separação dos estabelecimentos que deveriam ter o ensino exclusivo para as mulheres.

Havia dois tipos de ensino profissional: o que era mantido pelo sistema oficial e o que era mantido pelas empresas.

A população de baixa renda procurava o ensino profissionalizante fornecido pelas empresas devido à ajuda em dinheiro que recebiam. Poderiam estudar pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1942 e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, ou pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), criado em 1946 (ARANHA, 1996).

Foi com a Constituição de 1937 que retirou do Estado brasileiro o dever com a educação, atribuindo liberdade à iniciativa privada. Segundo Aranha (1996), o número de escolas secundárias quase quadruplicou no período de 1936 a 1951 nos estados que continham regiões urbanas e eram mais desenvolvidas. As escolas técnicas também tiveram grande crescimento nesse período.

Cury (1998) destacou como a função propedêutica do Ensino Secundário dentro do modelo voltado às elites ganhou expressão doutrinária máxima na Constituição de 1937 e, também, na exposição de motivos da reforma do Ensino Secundário do Decreto-Lei de nº 4.244/42.

Na Constituição de 1937, Art. 129 consta: “O ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas e, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (CURY, 1998, p. 76).

Na exposição de motivos da Reforma Capanema, em 1942, aparece o princípio discriminatório de “*formação patriótica*” (CURY, 1998). Indica não só como o ensino secundário deveria preparar as elites para assumir responsabilidades maiores na sociedade e nação como, também, a necessidade de se inculcar nas massas esta ideia, tornando-a comum entre o povo.

o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos

homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (CURY, 1998, p. 76).

Cury (1998) destaca a possibilidade tanto de interpretar como confirmar a existência de um dualismo nas redes de ensino, por meio de manifestações oficiais e normativas. Cita como exemplo o que disse o presidente Nilo Peçanha, ao encaminhar o Decreto de nº 7.566/909, de 23 de setembro de 1909, que trata da criação de escolas de aprendizes-artífices para o ensino profissional primário e gratuito sob a responsabilidade da União.

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (CURY, 1998, p. 76-77).

O dualismo nas redes de ensino se manifestava com a ocorrência de um estudo para as elites e outro para os “desfavorecidos”, um para o Ensino Superior e liderança do país e outro para o trabalho profissional.

Cury (1998, p. 77) salienta que mesmo diante da situação em que o País se vê forçado a substituir as importações devido à Primeira Guerra Mundial, o dualismo social articulou-se no dualismo escolar por “[...] oferecer uma ‘rede’ secundária propedêutica e outra ‘rede’ de ofícios e artes. A primeira para os segmentos privilegiados, a segunda, para os ‘filhos dos outros’” (grifos do autor).

Conforme Cury (1998), cabia aos Estados cuidar do ensino primário e do ensino normal, algumas modalidades de ensino vocacional de ofícios para homens e de prendas para as mulheres e o Ensino Secundário. Ao Governo Central cabia o Ensino Superior, exames preparatórios para entrar no Ensino Superior, regulamentar o Ensino Secundário acadêmico, a manutenção do Colégio Pedro II e o investimento “profissional, primeiramente intencionado para os ‘desvalidos da sorte’ e ‘desfavorecidos’” (CURY, 1998, p. 77).

## 2.5 A Educação na Segunda República

Após a segunda guerra mundial e na Segunda República no Brasil, tivemos um governo populista que procurava manipular e dirigir as aspirações populares com a “*política de massa*” (ARANHA, 1996).

Substituiu-se o modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista, com a interferência do governo na economia com a criação de grupos industriais. Aranha (1996) exemplifica, citando Vargas, quando estabeleceu o monopólio estatal do petróleo, após voltar a governar o país de 1951 a 1954.

Tivemos um período de nacionalismo desenvolvimentista que entrou em contradição com a internacionalização da economia com a instalação de multinacionais no país.

De 1945 a 1964 tivemos eleições realizadas pelo povo. Foram eleitos os presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), após o suicídio de Vargas assume o seu vice Café Filho (1954-1955), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) que renunciou, ficando em seu lugar João Goulart (1961-1964).

A Constituição de 1946, promulgada durante o governo de Dutra, apresentou características de redemocratização. Havia a previsão de manifestação do pensamento sem que houvesse a censura, salvo algumas exceções como espetáculos e diversões públicas, prescrito em seu Artigo 5º (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2021).

Acatou quase tudo o que as constituições anteriores determinavam quanto aos direitos trabalhistas. Deu autonomia aos estados e municípios, todos poderiam votar sendo maiores de 18 anos com exceção dos analfabetos, o mandato presidencial deveria ser de 5 anos e os militares poderiam intervir na política (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2021).

Os “Pioneiros da Educação Nova” voltaram a discutir suas pautas, anteriormente defendidas em 1934 e interrompidas com a ditadura Vargas.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), tivemos as indústrias multinacionais se instalando no Brasil e, conseqüentemente, o crescimento e diversificação de nosso parque industrial, dado a entrada de capital estrangeiro no país.

Os Estados Unidos da América, com sua supremacia econômica e imperialismo dominante, acabou por estabelecer os rumos econômicos e políticos do Brasil (ARANHA, 1996). Por outro lado, havia o crescimento dos centros urbanos, da inflação e da pobreza que acentuou as diferenças regionais.

### 2.5.1 O Ensino Secundário no Brasil de 1946 a 1961

O contexto histórico do Brasil favoreceu o crescimento do número de matrículas no Ensino Secundário desde o ano de 1942, mas em contrapartida, as instituições dessa etapa eram, em grande parte, privadas. O Ensino Secundário não era obrigatório e nem gratuito (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2021).

A única modificação que a Constituição de 1946 em seu Art. 172 previu para o Ensino Secundário foi a descrição de sua obrigatoriedade e a assistência educacional aos alunos que não tinham condições de eficiência escolar (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2021).

Havia a previsão de que os alunos pertencentes à classe não privilegiada que conseguissem chegar ao Ensino Secundário, poderiam cursá-lo de “maneira assistencialista” (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 1248).

Segundo os dados dos autores, o maior número de matrículas era composto por alunos do sexo masculino (60%). No estado de Santa Catarina, os dados eram de 2.207 alunos do sexo masculino e 864 alunas do sexo feminino. O estado de Sergipe foi o único a ter maior número de estudantes do sexo feminino, com 1.165 alunas e 870 do sexo masculino.

Após a Constituição de 1946, tivemos o início do debate da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que levou 13 anos para ser instituída, efetivamente.

Em 1948, teve início a discussão do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviado à Câmara Federal. Esse anteprojeto teve a orientação de Lourenço Filho (ARANHA, 1996).

Segundo a autora, havia duas vertentes de discussão: a primeira, defendida por Carlos Lacerda que pregava a “liberdade de ensino”, a continuidade da “descentralização do ensino”, com cada Estado cuidando do ensino, primário e secundário, mas sem ser o único, dando espaço à iniciativa privada. Considerava que o papel do Estado na educação deveria ser o de “[...] suprimento de recursos técnicos

e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares” (ARANHA, 1996, p. 204).

Defendia, também, que as famílias pudessem escolher as escolas que seus filhos deveriam estudar e, com isso, reforçava a ideia dos conservadores da época, contrários a laicidade do Estado na educação e a democratização do ensino.

Na época, o Ensino Secundário estava nas mãos das escolas particulares e confessionais que atendiam à “classe privilegiada” (ARANHA, 1996, p. 204).

A outra vertente, influenciada pelas ideias dos pioneiros da Educação Nova, composta por intelectuais da época, líderes sindicais e estudantes, defensores da educação pública.

Segundo Rocha, Severino e Rodríguez (2021), o governo não tinha interesse em fornecer Ensino Secundário para a classe trabalhadora, deixando-o sob a responsabilidade da iniciativa privada, o que acarretou críticas por parte dos pioneiros da Educação Nova.

Segundo os autores, a distribuição dos recursos era feita da seguinte forma: a União se preocupava com o Ensino Superior e o Técnico-industrial do Ensino Médio; os estados, com o Ensino Primário e Médio e os municípios, com o Ensino Primário. Sendo o Ensino Secundário o que menos recebia recursos do governo.

As Instituições particulares cuidavam da educação da elite disponibilizando o Ensino Secundário acadêmico, normal e com o Ensino Superior:

[...] a União concentrava seus esforços no ensino superior e no Ensino Médio técnico-industrial; os Municípios cuidavam quase que exclusivamente do ensino primário; os Estados, sobretudo do ensino primário e médio; os particulares atuavam, principalmente, no ensino secundário acadêmico, normal e no superior (ROCHA; SEVERINO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 1251).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu que o grau médio deveria formar os adolescentes após terem cursado o Ensino Primário. Esse grau deveria ser ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial.

O Art. 34 determinava que o Ensino Médio abrangeia entre outros cursos, o secundário, o técnico e a formação de professores para o “ensino primário e pré-primário”. Os Parágrafos 1º, 2º e 3º, do mesmo artigo, estabeleciam as competências dos Conselhos Federal e Estadual de Educação quanto às disciplinas obrigatórias e às de caráter optativo, também a amplitude e os programas de ensino de cada ciclo,

inclusive o currículo das matérias obrigatórias das duas primeiras séries do 1º ciclo do Ensino Médio que deveriam ser comuns (BRASIL, 1961).

O Art. 36, da mesma LDBEN, determinava como condição de ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio a aprovação no exame de admissão ressaltando na Lei a necessidade de demonstrar “satisfatória educação primária”, 11 anos completos ou a completar no decorrer do ano letivo.

No Art. 37, constava a determinação de que a matrícula na 1ª série do ciclo colegial estava condicionada à conclusão do ciclo ginásial ou equivalente (BRASIL, 1961).

O Art. 40 estabelecia as competências do Conselho Federal de Educação e, para os Conselhos Estaduais, dentro dos seus sistemas de ensino, constava no item b a permissão de que os estabelecimentos de ensino deveriam escolher “livremente até duas disciplinas optativas” para integrar o currículo de cada curso (BRASIL, 1961).

No Artigo 44, admitiu-se uma variedade de currículos no Ensino Secundário, com diferentes matérias optativas, que deveriam ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Estabeleceu-se que o Ensino Secundário seria composto pelo Ginásio com quatro séries anuais e o ensino colegial, com três séries anuais no mínimo. No Parágrafo 2º incluiu-se uma disciplina vocacional, instituída segundo as necessidades e possibilidades locais, no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário.

O Art. 46, Parágrafo 2º, estabelecia que a terceira série do ciclo colegial deveria ter um currículo que fosse diversificado e que visasse preparar os alunos para os cursos superiores, contendo no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários<sup>19</sup>.

Os Artigos 47 a 51 regulamentam o Ensino Técnico. Dentre outros aspectos, destacamos que o ensino técnico de grau médio era formado pelos cursos: Industrial, Agrícola e Comercial e deveriam ser regulamentados nos diferentes Sistemas de Ensino e, seus diplomas, registrados no Ministério da Educação e Cultura para ter validade nacional.

---

<sup>19</sup> O conceito de colégio universitário foi proposto por Anísio Teixeira em 1952. Na década seguinte, serviu de pilar ao projeto de Reforma Universitária da União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <http://www.unbfuturo.unb.br/artigos/52-colegios-universitarios-anisio-teixeira-vive>. Acesso em: 17 ago. 2022.

O Ensino Secundário continuou sendo enciclopédico. Diminuiu-se o número de disciplinas e os currículos não eram padronizados podendo, em termos federais, serem diferentes.

O Estado subsidiava com recursos tanto as escolas privadas como as públicas, conforme determinava o artigo 95 da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. Previa cooperação financeira, segundo a lei, financiando os estabelecimentos de ensino, compra, construção ou reforma.

Segundo os autores Rocha, Severino e Rodríguez (2021, p. 1255), quem mantinha a escola pública de Ensino Médio que envolvia o ginásio e o colegial era o Estado e o governo Federal, indiretamente, fornecendo “bolsas, subvenções e suplementação de salários”.

Os defensores da escola pública lutavam para que os investimentos e recursos públicos fossem usados na educação pública e, não, no financiamento do ensino de escolas privadas que se diziam merecedoras do dinheiro público.

O número de escolas para o ensino técnico era insuficiente. Segundo Aranha (1996), grandes empresas em São Paulo mantinham sistemas de treinamento em serviços onde apenas os considerados “mais capazes” tinham a oportunidade de completar a sua formação.

Em 1961, tivemos a renúncia de Jânio Quadros no início de seu mandato. Assumiu seu vice, João Goulart, até 1964. Foi considerado herdeiro político de Vargas, mas até ser deposto teve o populismo desgastado (ARANHA, 1996).

Aranha (1996) acentua que quem depôs o presidente João Goulart foram as forças conservadoras que se intitulavam de “anticomunistas”, temerosas de uma “nova Cuba” no Brasil e que por fim instauraram a ditadura militar.

Demerval Saviani (2008, p. 294) intitula de “golpe civil-militar” e atribui a uma “articulação entre os empresários e os militares” que começou em 31 de março e terminou em 01/04/1964. Segundo o autor, as “forças socioeconômicas dominantes” adequaram a “ideologia política ao modelo econômico” (SAVIANI, 2008, p. 294), substituindo-se o “nacionalismo desenvolvimentista” pela “interdependência” (SAVIANI, 2008, p. 294).

O período da ditadura militar, considerado “*anos de chumbo*” por vários autores, caracterizou-se pela imposição, o modo violento de inibir a participação e a crítica da sociedade aos mandos do governo, o medo e a “ausência do Estado de direito” e os

seus “reflexos” deixaram marcas “na cultura e na educação, [...] prejuízos econômicos, políticos e no sofrimento dos torturados e ‘desaparecidos’” (ARANHA, 1996, p. 211).

Ao tratar da visão que se tinha da educação nos anos de regime militar, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) afirmam que cabia à educação a formação do capital humano, moldado pela ideologia de Segurança nacional.

O nacional-desenvolvimentismo é extinto com o golpe militar que privilegiou o capital estrangeiro. Favoreceu a “concentração de renda”, privilegiando a poucos e o “arrocho salarial” da maior parte da população composta de trabalhadores. Houve o empobrecimento e a miserabilidade acrescidos no país (ARANHA, 1996).

Havia dois partidos políticos apenas, Arena e MDB. Foram proibidas as manifestações políticas, houve repressões, censura à imprensa e as ações dos militares no governo eram justificadas pela doutrina de Segurança Nacional.

Privilegiou-se, na economia, a desnacionalização e a vinculação ao capitalismo internacional. Enquanto se beneficiava multinacionais e sua instalação no país, prejudicava-se as pequenas e médias empresas brasileiras. Houve o endividamento externo enquanto internamente o país vivia em recessão e com o aumento da inflação.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) é tida como fora da lei pelos militares. Justificavam a repressão das ações políticas dizendo que “Estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar” (ARANHA, 1996, p. 211).

Os grêmios estudantis das escolas de grau médio foram transformados em centros cívicos e deveriam ser orientados pelo professor de Educação Moral e Cívica, pessoa considerada de confiança pela direção e sem passagem pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops). Segundo Aranha (1996, p. 211), esse departamento era responsável por verificar “[...] a participação de pessoas em movimentos de protesto” e tendo-os registrados em fichas e definidos como comunistas ou subversivos.

Em 1969 foi baixado o Decreto-lei instituindo a Educação Moral e Cívica em todas as escolas e em todos os graus e modalidades de ensino. Para o final do grau médio, o nome muda de Educação Moral e Cívica para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no Ensino Superior passa a se chamar de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

O governo militar também utilizou a educação como meio para implantar sua ideologia como verdadeira, única e indiscutível. O tecnicismo foi usado como forma de se obter a racionalização necessária e parecida com o sistema de produção

capitalista com ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência (ARANHA, 1996). Era necessário que a educação se adaptasse às necessidades que se impunham da sociedade industrial. O Brasil precisava formar “capital humano” para que a nação tivesse condições de participar do sistema capitalista internacional, promovendo o crescimento econômico.

Os militares não revogaram a LDBEN/61, mas impuseram leis que convergiam para os seus projetos e alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/ 61 com as Leis: 5.540 de 28 de novembro de 1968 e regulamentada pelo Decreto nº 464 de 11/02/69 que tratava da reforma universitária.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus é realizada durante o período do governo do Presidente Médici, descrito por Aranha (1996) como o mais violento. Em 11 de agosto de 1971 aprovou-se a Lei nº 5.692/71 que ampliava para 8 anos a obrigatoriedade do ensino, unindo o antigo primário e o ginásio. Extinguiu o exame de admissão. Instituiu o Supletivo para os que não tinham conseguido cursar o Ensino Regular.

Instituiu o princípio da continuidade dos estudos de uma série para outra e o princípio da terminalidade quando o aluno terminava um determinado nível e já estaria possibilitado a entrar no mercado de trabalho.

Generalizou-se o ensino profissionalizante no 2º grau. Visavam a formação de mão de obra para ocupar o mercado de trabalho e, para alguns poucos estudantes, o Ensino Superior, com uma formação qualificada para a liderança nas empresas. O intento era privilegiar a formação profissionalizante para a classe trabalhadora e distanciá-los do Ensino Superior.

Segundo Cunha (2017, p. 374), a Reforma instituída pela Lei nº 5.692/71 objetivava conter jovens de cursar o Ensino Superior e direcioná-los para o mercado de trabalho porque entendiam seus promotores que “a demanda de técnicos era generalizada e, suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais”.

Ao explicar uma das formas como o governo militar vinculou a educação pública aos interesses e necessidades do mercado, Saviani (2008) salienta a política educacional dos militares que envolvia desde o Ensino Primário até o Ensino Superior. Segundo o autor:

[...] Ênfase nos elementos dispostos pela ‘teoria do capital humano’. Na educação como formação de recursos humanos para o

desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do Ensino Médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque (SAVIANI, 2008, p. 296).

A profissionalização não se concretizou por vários motivos. Dentre eles: a falta de professores e a falta de infraestrutura para os cursos.

Segundo Aranha (1996), as escolas particulares, oficialmente, diziam cumprir os ditames legais, mas na prática continuavam a formar seus estudantes com uma formação geral e preparação para o vestibular. Segundo a autora:

[...] a escola da elite continua propedêutica, enquanto as oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. [...] persiste a questão da seletividade já que a elite, bem preparada, ocupa as vagas das melhores universidades (ARANHA, 1996, p. 216).

Disciplinas incluídas no currículo: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (obrigatória para o Estabelecimento e optativa para o aluno).

A disciplina de Filosofia foi excluída do currículo do 2º grau e as disciplinas de História e Geografia foram unificadas como disciplina de Estudos Sociais no 1º Grau.

O governo militar fez acordos com a agência internacional dos Estados Unidos intitulados Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* (MEC-Usaud). Foram acordados que o Brasil tivesse apoio técnico dessa agência como também recebesse cooperação financeira para que reformas fossem implantadas. As reformas tinham o objetivo de adequar o Sistema educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana. Esse modelo era previsto não somente para o Brasil, mas para toda a América Latina.

Aranha (1996) salientou que essa reforma educacional se fundamentava em três bases: Na formação de mão de obra para um mercado em expansão; na formação de um cidadão que se adequasse às necessidades desse mercado; e na criação de um conselho de empresários e mestres que estabelecessem relações entre escola e comunidade.

Aranha (1996) explica que a relação da escola com a comunidade era no sentido de prover o mercado com mão de obra e, que o ensino deveria seguir os mesmos moldes do funcionamento das empresas.

“A relação entre a escola e a comunidade reduz-se a captar mão de obra para o mercado e a intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas” (ARANHA, 1996, p. 216).

O Regime Militar promulgou a Constituição de 1967, na qual, não constava qualquer vinculação orçamentária que obrigasse a União, os estados e municípios a destinar recursos para a Educação. Apenas em 1969, uma junta militar, por meio da Emenda Constitucional nº 1, instituiu a vinculação de 20% para os municípios apenas (SAVIANI, 2008).

Cunha (2017) explica que em 1974, em meio a críticas feitas à profissionalização universal e compulsória e o maior número da oposição no Poder Legislativo de seis Estados, fez com que o governo dos militares, estrategicamente, incorporasse algumas demandas da oposição, de modo parcial,

Em 1978 surgiram vários movimentos populares lutando por abertura política. Aranha (1996)

Em 1984, tivemos a Campanha das “Diretas já” em prol das eleições diretas.

## **2.6 A Educação na Nova República**

Nos anos 80 houve grande concentração de renda, de propriedade, de capital e de mercado para uma parcela pequena da sociedade e em alguns setores houve crescimento econômico. Na tentativa de se controlar a inflação nos anos 90, desencadeou-se grave crise social e, comparado aos anos 80, houve pouco crescimento econômico (HILSDORF, 2003).

O Regime Militar enfraquece. O país estava com uma dívida externa, controle do Fundo Monetário Internacional (FMI), arrocho salarial, pauperização da classe média, e junto com a crise econômica, a política (ARANHA, 1996).

A sociedade civil começa a lutar por uma reforma partidária e eleitoral.

O Presidente General Ernesto Geisel e seu Ministro da Educação, Coronel Ney Braga, promoveram o que Cunha (2017) chama de reforma da reforma do Ensino Profissionalizante, que culminou na Lei nº 7.044/82. Esta normativa promovia a preparação para o trabalho no Ensino de 2º Grau, por meio de Habilitação profissional

e, não qualificação específica e nem compulsória, o que promoveu a diminuição do número de estudantes para cursar o Ensino Superior (CUNHA, 2017).

A Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 libera as escolas da obrigatoriedade da profissionalização devido o fracasso visível da implantação da profissionalização no 2º grau. Retoma-se, assim, a formação geral.

Por meio do Parecer nº 342/82, do Conselho Federal de Educação, instituiu-se a Filosofia no 2º grau como disciplina optativa, dando uma resposta às lutas da sociedade civil pelo retorno da Filosofia que a ditadura havia retirado.

Em 1985, com o fim do governo militar, assume a presidência o primeiro civil e vice-presidente José Sarney com a morte de Tancredo Neves, eleito indiretamente.

No dia 1 de fevereiro de 1987 instaurou-se a Assembleia Nacional Constituinte contando com a participação de entidades representativas dos vários setores da sociedade. Contou com a participação do povo por meio de assinaturas das “emendas populares” com o objetivo de intervir nos trabalhos constituintes (PILETTI; PILETTI, 2018).

Na educação, obtivemos vários debates entre os que defendiam também que as verbas públicas fossem destinadas às escolas particulares e os que defendiam que a escola deveria ser pública e gratuita para todos e em todos os níveis, sendo democrática em seu acesso, permanência e gestão e que as verbas públicas deveriam ser destinadas para as escolas públicas apenas.

Em 05 de outubro de 1988 é promulgada nova Constituição Federal. Em seu Artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e o dever da Educação ficou a cargo do Estado e da família com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

No Artigo 209 da Constituição Federal temos a previsão de instituições privadas de ensino e no Artigo 213 que os recursos públicos podem “ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 1988, n.p.), desde que comprovem não ter finalidade lucrativa e seus excedentes financeiros aplicados em educação.

A Constituição também garante recursos destinados à educação pela União, Estados, Distrito Federal e municípios.

Cury (1998, p. 98) destaca o papel da Constituição Federal de 1988, não apenas por ter modificado a nomenclatura do ensino de 1º (Ensino Fundamental) e 2º graus (Ensino Médio), mas por ter sido “promulgada dentro do Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia”.

As políticas educacionais adotadas no Brasil durante os anos 90 seguiram recomendações de documentos elaborados por organismos multilaterais como o Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) e outros. Tiveram, também, a participação de instituições empresariais brasileiras e de alguns educadores alinhados às propostas destes organismos.

Segundo Jacomeli (2011), as diretrizes das políticas educacionais no Brasil e na maioria dos países ocidentais tiveram apoio no neoliberalismo e no discurso de globalização. Foram orientadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o FMI, Unesco etc.

O marco de articulação das políticas educacionais nos anos 90, segundo Jacomeli (2011), foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e patrocinada por organizações como Unesco, Fundo nas Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial. O resultado da Conferência de Jomtien foi a assinatura de vários países, inclusive o Brasil, como signatários da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Conforme Jacomeli (2011), a maioria das diretrizes das políticas educacionais brasileiras implantadas constam do documento da Unesco intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como o “Relatório Delors” que leva o nome do presidente da comissão, Jacques Delors. O relatório visa sistematizar e refletir as questões e compromissos assumidos por países participantes da Conferência de Jomtien sobre a educação para o século XXI.

Em 1993 em outra conferência realizada em Nova Delhi, líderes de 09 países em desenvolvimento e de maior população assumiram o compromisso de cumprir as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O resultado desta conferência foi a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos<sup>20</sup>.

Segundo Jacomeli (2011), as reformas educacionais ocorridas em todo o mundo possuem os mesmos princípios educacionais, indicando um projeto de sociedade pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo, onde

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos,71c07823-2945-4a6f-808f-26d52c54ad5a>. Acesso em: 16 ago. 2022.

a educação escolar é pensada como instrumento e ferramenta para “confirmar espíritos, incutir valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras” (JACOMELI, 2011, p. 122).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) ressaltam que alguns pontos discutidos pelos educadores brasileiros ao longo das décadas de 1970 e 1980 na luta pela democratização do país foram captados e modificados nos Governos Federais dos anos 90, principalmente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Instituiu-se um consenso diferente e distante dos vários fóruns nacionais e a definição das políticas educacionais ocorreu por meio de documentos. Estabeleceu-se, portanto, uma nova centralidade na educação.

Segundo as autoras, fazem parte desse novo consenso: uma nova pedagogia, um novo projeto educativo, no qual se instituiu que não é suficiente o educar, mas aprender a empregar os conhecimentos adquiridos, apropriadamente. Exige-se, também, o desenvolvimento da capacidade de se comunicar, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados. Requer a capacitação dos estudantes para enfrentar novos e desafiantes problemas e o desenvolvimento de “competências”, adquiridas na escolaridade.

As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 12) destacam a existência de dois movimentos, simultâneos e articulados: a educação continuada, efetuada durante toda a vida e a importância dada ao sistema de ensino que pode instituir um ensino flexível para se “reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais” assim, desenvolve-se políticas como a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade. Para as autoras, estas ações visam “resolver no e pelo sistema de ensino aquilo que ele, por si só, é incapaz de solucionar” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 12).

Referindo-se aos anos 90, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacaram o retorno à centralidade da educação, mas subordinado aos interesses e valorização do mercado. O objetivo era a destinação de recursos e benefícios sob a ótica da eficiência capitalista. O convencimento imperativo era para se ter o mínimo da ação estatal, ao mesmo tempo, obter novo consenso. Sustentavam-se nos diagnósticos, análises e propostas de soluções, apontadas, não somente para o Brasil, como para os demais países da América Latina e Caribe.

Utilizando-se de recomendações promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Promediac) e Banco Mundial, o Brasil promovia suas políticas educacionais e, também, buscava adesões dos mais variados setores da sociedade, como a de empresários e trabalhadores que estivessem interessados em intervir nas políticas educativas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 63) explicam:

Instado a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional – do qual é caudatário -, o Brasil procurou a adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições de efetivação das reformas.

O Resultado das medidas tomadas nos anos 90 foi a reforma do Sistema educacional brasileiro, justificadas, não somente pelos organismos multilaterais, como também, por parte de alguns intelectuais brasileiros. Criou-se o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) denominam de instâncias tripartite, composta pelo Governo, empresários e trabalhadores para se discutir os rumos da educação brasileira.

Em 1990 foi eleito, pelo voto popular, o presidente Fernando Collor, permanecendo no mandato até 1992. Esse período foi marcado por vários escândalos de corrupção e medidas econômicas que culminaram em manifestações populares pelo seu impeachment.

Com o impeachment do Presidente Collor, em 1992, iniciam-se as iniciativas políticas e ideológicas para a educação. As Políticas Educacionais foram engendradas, a partir das discussões ocorridas na Conferência Mundial de Educação para Todos, inspirando o Plano Decenal de Educação para todos no Brasil.

O debate realizado, por alguns pesquisadores, nos anos 90, era em torno de um Ensino Médio que abrangesse a formação geral e a formação para o trabalho. Tratava-se de ressignificar o papel do Ensino Médio, até então, havia um Ensino Médio que levava seus estudantes para o Ensino Superior e outro Ensino Médio em que o estudante estaria habilitado a ingressar no mercado de trabalho. Segundo o autor:

O debate em curso atualmente sobre esta questão procura enfrentar e superar a histórica dicotomia entre um Ensino Médio propedêutico, de preparação para o curso superior, e um Ensino Médio com certa terminalidade, habilitando o estudante a ingressar no mercado de trabalho imediatamente após a sua conclusão. Para tanto, alguns pesquisadores recuperaram a temática clássica do ensino politécnico, ou do “trabalho como princípio educativo (OLIVEIRA, 1992, p. 16).

Cury (1998, p. 80), ao analisar as transformações de ordem social, política, jurídica e cultural provocadas por transformações econômicas no mundo inteiro nos anos 80 e 90, argumentou ser necessário considerar a “herança histórica e todo o conjunto de consequências dela advindas” em nosso país e presentes no Ensino Médio, por meio, do “dualismo, elitismo, seletividade”, expressas na dialética destas três funções (dualismo, elitismo e seletividade) definidas a esta etapa.

Cury (1998) retrata como as políticas públicas, educacionais e as relativas aos direitos sociais têm sido impactadas por mudanças ocorridas no mundo inteiro. Segundo o autor:

A globalização da economia com suas consequências no âmbito da comercialização de produtos (a abertura da economia), da diminuição do papel do Estado na economia (privatização, desregulamentação, terceirização, focalização) e da busca de estabilização vem provocando impactos significativos no conjunto das políticas públicas entre as quais as relativas à educação escolar e aos direitos sociais (CURY, 1998, p. 80).

Ainda durante sua campanha para o Governo de seu primeiro mandato como Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso anunciava a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu programa de governo, elevando o seu papel econômico enquanto base de um novo estilo de desenvolvimento. O que estava por trás de seu anúncio era a parceria entre o setor privado e o Governo, entre a universidade e indústria, e as propostas e concepção de educação dos organismos multilaterais. Estas propostas e concepções da Educação estariam presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Em 1996, após 8 anos de tramitação no Congresso Nacional, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Foi um longo processo iniciado pelo deputado Otavio Elisio em novembro de 1988, ano da promulgação de nossa Constituição Federal, que previa uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após sofrer modificações, esse projeto foi enviado ao Senado em maio de 1993.

Ao chegar no Senado, o projeto foi substituído pelo de autoria do Senador Darcy Ribeiro e retornou à Câmara para ser novamente votado. Após algumas mudanças, foi aprovado e sancionado no dia 20 de dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 trouxe várias mudanças e, dentre elas, a descentralização e autonomia dos Sistemas de Ensino, Federal, Estadual e Municipal que passaram a instituir seus projetos políticos e pedagógicos e as escolas, por sua vez, construírem seus projetos pedagógicos considerando suas respectivas realidades.

A LDBEN/96 colocou o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica e duração de 3 anos (mínima), previu quais deveriam ser a sua finalidade e conteúdo, conforme expressam os autores Piletti e Rossato (2010, p. 112) a respeito da LDBEN de 1996 “[...] estabeleceu suas finalidades e seu conteúdo específico, priorizando temas como trabalho, cidadania, ética, autonomia intelectual, pensamento crítico e fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”.

Segundo Cury (1998), o Ensino Médio ganha potencial formativo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, quando considera essa etapa do ensino como aprofundamento e finalização do Ensino Fundamental, devendo atingir a socialização do indivíduo. Segundo o autor, é com a lei que o Ensino Médio ganha “a perspectiva mais ampla de fazer da função formativa a condição das outras funções. O Ensino Médio é reconhecido como tendo dignidade própria” (CURY, 1998, p. 82).

Piletti e Rossato (2010), baseados nas finalidades da educação, estabelecidas pela LDBEN/96 e Constituição Federal de 1988, do pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, consideram que o Ensino Médio não deve se restringir a atender um determinado setor da sociedade ou a atender a um determinado setor do mercado de trabalho.

Assim, as finalidades do Ensino Médio devem se efetivar mediante uma formação geral e comum que interesse à sociedade como um todo, e não apenas a parte dela ou a um setor específico do mercado de trabalho. Da mesma forma que não cabe ao Ensino Médio adestrar o jovem e o adolescente para o exercício técnico especializado de uma profissão, ele também não pode deixar de capacitá-los para a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes, estabelecidos por um universo do trabalho no qual já estão inseridos ou logo virão a estar (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 113).

A Resolução CNE/CEB nº 3/98, com base no parecer CNE/CEB nº 15/98, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e determinou uma Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio fundamentada em três áreas do conhecimento. São elas: 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias; 2. Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias; 3. Ciências humanas e suas tecnologias. As escolas deveriam assegurar que, em suas propostas pedagógicas, constasse tratamento interdisciplinar e contextualizado para Educação Física e Arte (componentes obrigatórios), Filosofia e Sociologia (necessários para o exercício da cidadania).

No ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que tiveram como diretriz os princípios apontados pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea; “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*”. (BRASIL, 2000, p.14).

Cury (1998), referindo-se à história e perspectivas assumidas pelo Ensino Médio no Brasil, explicita três funções que lhe foram atribuídas nas políticas educacionais: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Segundo Cury (1998), a função formativa, presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê o Ensino Médio, última etapa após o Ensino Fundamental como finalização da Educação Básica.

A função propedêutica é evidenciada, a partir da educação diferenciada a estudantes, uma educação às elites com o intuito de encaminhá-la para o Ensino Superior e a outra educação com função profissionalizante para atender a população pobre. Assim, projeta-se para o meio educacional a dualidade social (CURY, 1998).

Em 1997, instituiu-se o Decreto nº 2.208 determinando a separação do Ensino Médio do profissionalizante com o objetivo de se ter uma escola média para todos e com uma formação que fosse integral.

Referindo-se ao Decreto nº 2.208/1997, Cunha (2017) explica que a supressão do Ensino Técnico integrado fez com que o aluno pudesse cursar o Ensino Técnico, exclusivamente ou concomitantemente, com o Ensino Médio ou depois dele.

Cury (1998) salienta que o Decreto nº 2.208/97 reconheceu a função formativa do Ensino Médio quando separou desta etapa a função profissionalizante. O estudante ficou com a possibilidade de cursar o Ensino Médio e, caso quisesse cursar

o ensino profissionalizante, poderia fazê-lo como sequência após ter cursado o Ensino Médio ou cursar o ensino profissionalizante, concomitantemente ao Ensino Médio.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 77) destacam que o Decreto nº 2.208/97, ao instituir a divisão entre o Ensino Médio e Técnico, respondeu a mais de um interesse nessa etapa da educação porque suprimiu a equivalência ao Ensino Médio e recuperou “uma velha ambição da legislação educacional” ao tornar o Ensino Técnico estritamente profissionalizante com caráter terminal e, outra parte, mantendo o Ensino Médio propedêutico.

Em 2004, tivemos a promulgação do Decreto nº 5.154 readmitindo a possibilidade de as escolas dessa etapa da educação integrarem o ensino profissionalizante.

Mesquita e Lelis (2015) consideram que as políticas e diretrizes curriculares para o Ensino Médio, quando instituídas, são produtos de tensões entre políticos conservadores e progressistas.

Cunha (2017) aponta para a abertura de uma nova política no Ensino Médio e no Ensino Técnico com a posse do Presidente Lula em janeiro de 2003. A “apartação legal” entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico foi extinta para enfatizar o Ensino Técnico Integrado, curso realizado, concomitante e subsequente, ao Ensino Médio. As Escolas Técnicas Federais passaram a ser prioridade com a expansão das Escolas Técnicas e da instalação de unidades descentralizadas.

Citam, também, a Lei nº 11.741 de 2008 que instituiu a Educação Técnica profissional em nível médio com os estabelecimentos oferecendo uma formação geral juntamente com o exercício de profissões técnicas (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Em 2009, o programa de Ensino Médio inovador tinha por objetivo além de melhorar a qualidade, dirimir as dificuldades de sua universalização e apoiar Estados e Distrito Federal em ações que viabilizasse superar as desigualdades na educação.

Em 2011 foi lançado, pelo Governo Federal, o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e emprego. As escolas privadas disponibilizaram o ensino técnico, enquanto aos alunos eram concedidas bolsas de estudos. Com esse programa discutiu-se sobre o Ensino Médio integrado e a formação dos jovens trabalhadores.

Cury (1998) lança dois pontos preocupantes: O primeiro diz respeito às Políticas educacionais constituídas com pouca participação da sociedade civil e de uma sociedade política autoritária. O autor questiona “como repensar estratégias políticas, sem considerar os interessados nas mesmas, sobretudo dirigentes,

docentes, trabalhadores e empresários?” (CURY, 1998, p. 83). O autor constata que as políticas públicas que sejam acordadas podem ser um pouco mais demoradas, mas geram resultados eficazes devido a sua aceitabilidade.

O segundo ponto refere-se à questão federativa, o mercado econômico e político que levanta para Cury (1998, p. 83) a seguinte questão: “Como pensar uma estrutura curricular de um ensino médio formativo que atenda às exigências da unidade nacional, da diversidade regional, da própria segmentação de mercado e, sobretudo, do potencial dos estudantes?”.

Observa-se, não somente as tensões promovidas pelas diferentes concepções projetadas nas legislações e programas, como também, as funções do Ensino Médio quanto à formação integral, propedêutica e profissional em sua identidade e finalidade.

Jacomeli (2011), ao tratar das Políticas Educacionais da Nova República, abrangendo os períodos de Collor até Lula, afirma, com base nas análises dos caminhos e descaminhos traçados que todos compactuam com o mesmo modelo de sociedade – a capitalista. O que diferencia um governo do outro é “a atuação mais democrática e mais social, visando o desenvolvimento de todas as classes sociais, em detrimento de outra mais centralizadora, autoritária e voltada para apenas alguns grupos sociais” (JACOMELI, 2011, p. 120).

Jacomeli (2011) salienta que todas as políticas para a educação brasileira, dos anos 90 até o Governo Lula, convergiram para algumas conclusões. São elas: As políticas educacionais são ferramentas de um processo de construção de consenso em torno das bandeiras sociais da ideologia neoliberal; que as políticas públicas sociais do Estado Brasileiro e de outros Estados, sob o capitalismo, visam o interesse de determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção e de poder político e, por último, a implementação de atividades econômicas, subsidiando a iniciativa privada com um discurso de implantação de uma educação de qualidade – o uso do dinheiro público para financiar empresas capitalistas.

#### 2.6.1 A Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016

A Reforma instituiu mudanças tanto na estrutura como no currículo do Ensino Médio e abrange as escolas públicas e privadas.

Cunha (2017) salienta que a Medida Provisória incorporou quase todo o Projeto de Lei nº 6.840/2013 que havia sido apresentado pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

O Projeto de Lei nº 6.840/2013, após receber críticas do Ministro da Educação do Governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, foi substituído por outro projeto que estava em tramitação na Comissão de Educação pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

A respeito do Substitutivo do Projeto de Lei nº 6.840/2013, as opções dos alunos permitiam que seguissem o currículo completo do Ensino Médio ou optasse pelas opções quando estudasse em regime de jornada integral. Segundo Cunha (2017), quando o Projeto de Lei estava pronto para ir ao plenário, foi atropelado pela Medida Provisória que não considerou as demandas do campo educacional e, ainda, possibilitam desigualdades educacionais e sociais.

Na realidade, o que ela (Medida Provisória) atropelou foram as demandas generalizadas do campo educacional. Até mesmo defensores da flexibilização do Ensino Médio rejeitaram a chegada da reforma ao Congresso como medida provisória, portanto, com validade imediata, e seu conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais (CUNHA, 2017, p. 379).

Cunha (2017) caracteriza a Medida Provisória como a reedição da política educacional, “discriminadora” do Período do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a Presidência do Inep, depois de ter dirigido as secretarias durante os Governos Paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin. Durante o Governo Temer, Maria Helena Guimarães de Castro foi secretária-geral do Ministério da Educação.

Cunha (2017) atribui a Maria Helena a autoria da concepção da Medida Provisória, como também, a separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, retornando a antiga concepção do Ensino Médio propedêutico para alguns e a formação para o trabalho de outros.

Não se trata de invenção de ministro improvisado. Trata-se, isto sim, da reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin. Ela retornou ao Ministério da Educação o governo Temer, agora como secretária geral. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o

Ensino Médio, apartação dissimulada nos *itinerários formativos específicos* – quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros (CUNHA, 2017, p. 379, grifos do autor).

Cunha (2017) atenta para a discriminação de configuração especial: aos egressos da Formação Técnica e Profissional restará os cursos tecnológicos, curtos e específicos, aos demais, os cursos profissionais plenos e os bacharelados interdisciplinares. Cunha (2017) relacionou essas mudanças atuais com a legislação de Gustavo Capanema durante o Estado Novo, quando os egressos de cursos médios profissionais tinham pouco acesso ao Ensino Superior, pois se candidatavam apenas aos cursos relacionados ao que tinham estudado. Os concluintes do segundo ciclo do ramo secundário não tinham restrições para se candidatarem ao Ensino Superior.

Para Cunha (2017), a lógica da política educacional, manifesta na Medida Provisória nº 746/2016, é uma retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino Médio de que os jovens não prossigam com os seus estudos no Ensino Superior. A Hipótese que Cunha (2017) argumenta é que a lógica se deve a crise de expansão do setor privado no Ensino Superior, também, o estreitamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) do Ensino Superior realizado pelo Governo Federal e, por último, a transferência para as instituições privadas de encargos financeiros, assumidos, anteriormente pelo Governo.

Tudo parece indicar que a explicação dessa política se encontra não no Ensino Médio, propriamente, mas no Ensino Superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990. Exploro essa hipótese mediante duas vertentes: a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental (CUNHA, 2017, p. 380).

#### Sobre o Financiamento Estudantil do Ensino Superior:

Consistentemente com a reforma constitucional que congelou por 20 anos as despesas governamentais (salvo para o pagamento de juros da dívida), o Ministério da Educação freou os gastos com o FIES. O número de vagas para 2017 foi reduzido para um patamar igual à metade de 2015, ou seja, para 150 mil novos alunos. E o teto do valor de mensalidade a financiar foi reduzido para R\$ 5 mil, o que atinge os cursos de Medicina, que praticam valores acima dele (CUNHA, 2017, p. 380).

### 3 O CONTEXTO E A REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO NOS ÚLTIMOS ANOS

#### 3.1 As políticas e reformas educacionais do Ensino Médio a partir de 2013

O presente estudo e análise qualitativa da produção acadêmica fundamentou-se em duas revisões da literatura, a primeira intitulada “*As políticas e reformas educacionais do Ensino Médio nos últimos cinco anos: revisão sistemática da literatura*”, publicada nos anais do VI seminário Web Currículo: Educação e Humanismo, em 2019<sup>21</sup> e a segunda contém a análise qualitativa de pesquisadores sobre a Reforma do Novo Ensino Médio, Medida Provisória nº 746/2016 e a decorrente Lei Federal nº 13.415/2017. Ambas as revisões ajudam a compreender o contexto em que se deram as novas políticas educacionais do Ensino Médio, os objetivos velados da Reforma e sua repercussão na vida escolar, de estudantes e profissionais.

##### 3.1.1 A relação do Projeto de Lei nº 6.840/ 2013 com a Lei nº 13.415/ 2017 de reforma do “novo” Ensino Médio

Corti (2019) salienta que o texto apresentado por Michel Temer, no final de 2016, sobre a Reforma do Ensino Médio trouxe proposições conhecidas desde 2013, por ocasião da apresentação do Projeto de Lei 6.840/13 na Câmara dos Deputados.

Em 15 de março de 2012 foi criada a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio<sup>22</sup> (Ceensi). Foi constituída e instalada em 23 de maio de 2012. Seu objetivo era mobilizar parlamentares para discutir e propor alternativas para uma nova concepção de Ensino Médio no país.

---

<sup>21</sup> Anais do VI Seminário Web Currículo: Educação e humanismo. Coord. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: PUC-SP, 2019. E-book Bibliografia. Evento realizado de 04 a 06 de novembro de 2019 em Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ISBN 978-65-990464-0-7 1. Disponível em: [ANAIS-VI-SEMINARIO-WEB-CURRICULO-EDUCACAO-E-HUMANISMO.pdf \(pucsp.br\)](https://www.pucsp.br/anaais-vi-seminario-web-curriculo-educacao-e-humanismo.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node08wcv2p744hbr1jhz5sbn6vjp54475034.node0?codteor=1190083&filename=Tramitacao-REL+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node08wcv2p744hbr1jhz5sbn6vjp54475034.node0?codteor=1190083&filename=Tramitacao-REL+1/2013+CEENSI). Acesso em: 24 ago. 2022.

A justificativa<sup>23</sup> apresentada para ser criada a Comissão Especial era a de que o Ensino Médio não atendia as expectativas dos jovens, principalmente quanto a sua inserção na vida profissional e por seus resultados não representarem crescimento social e econômico para o país (KRAWCZYK; SILVA, 2017).

A Comissão, presidida pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e o relator o Deputado Wilson Filho (PTB-PB), formulou e propôs o Projeto de Lei nº 6.840/2013 após 19 meses de trabalho com “22 Audiências Públicas e quatro Seminários Estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e, finalmente, um no Mato Grosso” (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 49).

O Projeto de Lei nº 6.840/2013 tinha como objetivo alterar a LDBEN nº 9.394/96, modificar a Jornada do Ensino Médio para ser integral e organizar o currículo por áreas do conhecimento, determinar como deveria ser o acesso ao ensino noturno e a formação docente, entre outras providências.

Segundo Machado (2015), o Projeto de Lei nº 6.840/2013 foi apoiado por partidos políticos, instituições acadêmicas e várias esferas da sociedade civil (sociedades de pesquisa, ONGs, entidades ligadas ao setor privado e/ou ao empresariado nacional), e pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação com a participação dos Secretários de Educação dos Estados do Acre, Ceará, Minas Gerais e São Paulo (MACHADO, 2015) (KRAWCZYK; SILVA, 2017).

Tanto nos Seminários Estaduais como em um Seminário Nacional foram discutidas as razões pelas quais os jovens demonstravam-se desinteressados pelo Ensino Médio. Estas razões motivaram a necessidade de readequação curricular neste nível de ensino. Segundo a Ceensi (2013, p. 87):

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola.

---

<sup>23</sup> Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1190083](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083)  
Acesso em: 28 ago. 2022.

Nas audiências públicas e seminários foram propostas alterações nos artigos 24 e 36 da LDBEN, aumentando a carga horária do Ensino Médio para uma Jornada Integral de, no mínimo, sete horas diárias e a organização do Currículo em quatro áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências humanas, priorizando-se a Língua Portuguesa e Matemática. Previa-se que o aluno deveria escolher uma dessas áreas, também que a formação de professores deveria ser organizada nessas áreas.

Tratando da Jornada em tempo integral, proposta pelo Projeto de Lei para o ensino diurno de, no mínimo, 7 horas diárias com a previsão de universalização em até 20 anos e de 50% (meta parcial) para os dez primeiros anos, Krawczyk e Silva (2017, p. 50) questionam o caráter da “compulsoriedade” da medida a todos os jovens sem considerar os que trabalham, também argumentam não ter relação direta entre “extensão do tempo escolar e melhoria da qualidade do ensino” (p. 50) e consideram a necessidade de uma Jornada como a pretendida vir acompanhada de outras medidas não citadas no Projeto de Lei, como a elaboração de propostas pedagógicas que viabilizem a “integração de todas as fases da formação humana”.

Com relação à organização do currículo, prevista pelo Projeto de Lei, Krawczyk e Silva (2017, p. 51) argumentam sobre a extinção das disciplinas existentes e denunciam que o Projeto de Lei poderia tornar frágil “o acesso ao conhecimento elaborado e cada vez mais especializado” pelos estudantes. Salientam que as áreas do conhecimento no Ensino Médio podem significar a possibilidade de promover maior interlocução entre as disciplinas e/ou componentes curriculares, sendo necessário fortalecê-las e não as dissolver.

As autoras criticam a ênfase dada apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Afirmam que para uma educação de qualidade, não se pode prescindir do conhecimento em todas as áreas, sem hierarquizá-las. Essa premissa, segundo as autoras, vale também para a formação de professores.

Krawczyk e Silva (2017) denunciam que o Projeto de Lei nº 6.840/2013 atropela os Sistemas de Ensino ao desconsiderar a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, implementado em quase todos os estados, que sequer tinha sido avaliado. Ressaltam que “a inclusão de uma opção por formação profissional no Ensino Médio chamado de regular é uma superposição, e o que é pior com uma proposta minimalista do que significa a formação profissional” (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 51).

A respeito do Ensino Médio, as autoras, Krawczyk e Silva (2017, p. 52) salientam o pouco tempo de “três anos de escolaridade para dar conta do desenvolvimento pleno do jovem e de uma formação comum”, não comportando “o fatiamento do currículo em ênfases de escolha”. As autoras explicam que o fato de o aluno escolher, segundo os seus interesses e aptidões, dentre as opções formativas oferecidas é “fragmentar e hierarquizar o conhecimento escolar” (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 52).

Ainda tratando do fatiamento do currículo, as autoras comparam a organização curricular proposta pelo Projeto de Lei ao modelo curricular empreendido na ditadura militar, com “viés eficientista e mercadológico” (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 52).

O Projeto de Lei previa aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, opções formativas dentro das áreas do conhecimento, como: ciências da natureza, ciências humanas ou formação profissional. O aluno poderia escolher a formação que tivesse interesse e necessidade, de modo a prepará-lo para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Previam a “mudança de rumo”, oportunizando ao aluno o retorno à escola depois de concluído o Ensino Médio para cursar nova opção formativa, caso desejasse.

Segundo a Ceensi (2013, p. 87-88):

Na terceira série do ensino médio, os currículos deverão contemplar diferentes opções formativas, com ênfase em ciências da natureza, em ciências humanas ou em uma formação profissional. Assim, o aluno poderá optar pela formação que mais se adequa às suas preferências e necessidades, possibilitando, inclusive, uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho, além de permitir, no futuro, eventuais “correções de rumo” pelo próprio aluno. Nesse sentido, será permitido ao aluno que concluiu o ensino médio seu retorno à escola para cursar uma nova opção formativa, caso assim o deseje.

A comissão especial trouxe a proposta de incluir temas transversais, como: educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, prevenção ao uso de drogas e álcool, cultura de paz, empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor (CEENSI, 2013).

Dentro da nova perspectiva curricular, é necessário que se contemplem temas de grande relevância para o jovem hoje e fundamentais para seu crescimento como pessoa e como cidadão, a serem desenvolvidos nos componentes curriculares pertencentes às áreas do conhecimento, como prevenção ao uso de drogas e álcool,

meio ambiente, educação sexual, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor. Novos conteúdos e componentes curriculares somente serão incluídos no ensino médio mediante deliberação do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação (CEENSI, 2013, p. 88).

Referindo-se ao Projeto de Lei que previa os Temas Transversais, Krawczyk e Silva (2017, p. 55) chama-o de proposta ultrapassada, na medida em que retomava um formato experimentado com as Diretrizes Curriculares Nacionais anterior às Diretrizes de 2010 que previa “uma estreita relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz”, não cabendo, portanto, temas transversais já que “todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto escolar que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos” (KRAWCZYK; SILVA, 2017, p. 55).

A Comissão previa o Enem como componente curricular obrigatório, cuja validade era prevista para três anos. Estabelecia que somente os jovens a partir dos dezoito anos poderiam cursar o ensino noturno. Com relação à formação docente para o Ensino Médio, deveria ser a partir das áreas do conhecimento. Para a Educação Profissional Técnica, admitia-se parcerias com empresas privadas e transferência de recursos públicos.

Para ampliar as possibilidades educacionais na área da educação profissional técnica de nível médio, foi incluída a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre os entes federados e o setor produtivo, maior interessado na formação de novos técnicos (CEENSI, 2013, p. 89).

Corti (2019), ao adotar a versão original do Projeto de Lei nº 6.840/2013 em seu artigo, “Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017”, teve por objetivo analisar, comparando o Projeto de Lei nº 6.840/2013 com a Lei nº 13.415/2017, as propostas apresentadas, por grupos políticos diferentes, para reforma do Ensino Médio.

Corti (2019) destaca como principais pontos previstos pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013: A universalização do Ensino Médio de tempo integral em 20 anos; Ensino Médio noturno proibido para estudantes menores de 18 anos; a ampliação da carga horária para 4.200 horas no Ensino Médio Noturno; a organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais); a escolha dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio por opções formativas (I – ênfase em linguagens, II – ênfase em matemática, III – ênfase em ciências da

natureza; IV – ênfase em ciências humanas e V – formação profissional); a implantação da Base Nacional Comum para o Ensino Médio, compreendendo componentes e conteúdos, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da Filosofia e da Sociologia, da realidade social e política, principalmente do Brasil, e uma língua estrangeira moderna; e por último, a obrigatoriedade do Enem.

O Projeto de Lei nº 6.840/2013 justificou a necessidade da Reforma, citando o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais, como comprovação do desgaste do modelo existente de Ensino Médio, citou, também a evasão e a distorção idade/série. Alegou que, apesar das ações de investimentos feitos, do aumento no número de matrículas, não garantiram avançar na qualidade do nível de ensino. Ao procurar diferentes possibilidades formativas que contemplassem as várias necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes do Ensino Médio, a comissão especial do Projeto de Lei, procurou discutir, amplamente e o mais abrangente possível e tendo como visão a universalização de um ensino de qualidade.

Corti (2019) salienta ser tendência global, fortalecida pela criação no ano 2000 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) pela OCDE, ao qual o Brasil aderiu desde a sua primeira edição, o discurso de baixa performance dos alunos nas avaliações de larga escala para justificar as Reformas Educacionais.

Segundo Corti (2019), foram várias as entidades educacionais que se posicionaram contrárias ao PL nº 6.840/2013, o que motivou a criação de um grupo da sociedade civil denominado “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”<sup>24</sup>.

Corti (2019) apontou como principais divergências do Manifesto ao PL 6.840/2013 o caráter compulsório do Ensino Médio integral mediante a realidade do país em que muitos jovens trabalham e estudam; a proibição do ensino noturno aos menores de 18 anos e sua desvalorização no PL, dado que muitos jovens trabalhadores têm direito e necessidade desse nível e modalidade de ensino; a possibilidade do aluno escolher áreas de ênfase, “retrocedendo a uma formação

---

<sup>24</sup> Em 2014, faziam parte do Movimento as seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (Forumdir); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio> Acesso em: 24 ago. 2022.

fragmentada que compromete a formação geral para todos”; a formação profissional restringindo-a numa área de ênfase e “desconsiderando o modelo de Ensino Médio Integrado já praticado na rede federal e em algumas redes estaduais” (CORTI, 2019, p. 6).

Corti (2019) afirmou que o Movimento pelo Ensino Médio procurou explorar as tensões decorrentes da falta de consenso dentro do Ministério da Educação (MEC) a respeito do PL nº 6.480/2013:

Mesmo que a presidência da Comissão que originou o PL tenha sido ocupada por um deputado do PT, partido à frente da presidência da república, não havia consenso dentro do Ministério da Educação (MEC), órgão do poder executivo, a respeito do PL. Nesse sentido é que o Movimento pelo Ensino Médio buscou explorar essas tensões (CORTI, 2019, p. 6).

Conforme Krawczyk e Silva (2017), houve transformações importantes no Projeto de Lei nº 6.840 desde a sua concepção. Após argumentações do Ministério da Educação, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e de outras entidades, o deputado Reginaldo Lopes apresentou um Substitutivo ao PL, no qual alterava alguns dispositivos do projeto original, sendo este o que iria ao plenário da Câmara.

As autoras alertaram para alterações que poderiam acontecer até a votação final do Substitutivo como a inclusão de tópicos que haviam sido eliminados por conta das manifestações contrárias ao PL original. Inclusive, para a possibilidade de forças defensoras de um ensino médio de concepção empresarial se mobilizassem para convencer deputados que as apoiavam para apresentar emendas de seus interesses.

Segundo Krawczyk e Silva (2017), apesar da Ceensi ter indicado que a votação do Substitutivo fosse feita assim que houvesse a retomada da agenda do legislativo federal, ele nunca foi votado. Segundo Cunha (2017), quando estava pronto para ir ao plenário o substitutivo do PL, foi anunciada a Medida Provisória nº 746/2016.

Bueno (2021), ao questionar o que explicaria o entrave do PL nº 6.840/2013 na Câmara dos Deputados, cita duas possibilidades: A primeira, diz respeito ao fato de a Câmara se ocupar em discutir, entre os anos de 2015 e 2016, o *impeachment* de Dilma Rousseff na Presidência da República, fazendo com que o PL fosse esquecido. Ao tratar da segunda possibilidade, a autora sugere a falta de consenso em torno do PL nº 6840/2013 que teria motivado “os reformadores rearranjassem o projeto de reforma do Ensino Médio” (BUENO, 2021, p. 39), conforme seus pontos de vista e,

por ocasião do *impeachment* de Dilma Roussef e troca de Governo, apresentar por Medida Provisória toda uma política de reforma do Ensino Médio.

Corti (2019) relacionou, em quadro comparativo<sup>25</sup>, pontos em comum e algumas diferenças entre a Medida Provisória 746/2016 que resultou a Lei nº 13.415/2017 e o PL nº 6.480/2013 sem, contudo, esgotar todos os pontos tratados em ambos. Alguns pontos específicos da Lei nº 13.415/2017 não foram mencionados no quadro em questão por não terem sido tratados no PL nº 6.480/2013, são eles: o de flexibilizar a oferta do Ensino Médio recorrendo a parcerias com o setor privado, o aproveitamento de experiências sociais e profissionais no cálculo da carga horária do Ensino Médio, a contratação de profissionais com “notório saber” para a docência.

Corti (2019) elencou, em seu quadro comparativo, alguns pontos comuns entre o PL nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/17. São eles: a Carga Horária e Tempo Integral; a Base Nacional Comum; Noturno; Áreas de Conhecimento; Itinerários Formativos; Mudança curricular; Avaliação externa e Formação docente.

Corti (2019, p. 10) destacou, como pontos que mais lhe chamaram a atenção, a centralidade das áreas de conhecimento no currículo e a opção por itinerários formativos, relacionando-os a uma “concepção geral de flexibilização curricular”, presentes tanto no PL nº 6.840/2013 como na Lei nº 13.415/17. A autora destacou diferenças na flexibilização do currículo previstos na Lei nº 13.415/17 e no PL nº 6.840/2013. São eles: a ênfase dada na Base Nacional Comum, tornando os componentes curriculares secundários, numa lógica de redução curricular e de carga horária. Por trás dessa redução estaria o caráter neoliberal da proposta de reduzir os gastos públicos com a educação. Corti (2019) corrobora a sua hipótese com o fato de ter sido apresentado ao Conselho Nacional de Educação a proposta de se ofertar 40% do Ensino Médio a distância, sendo que para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa porcentagem pode chegar a 100%.

Constava, no PL nº 6.840/2013, também, a flexibilização curricular tal qual a Lei 13.415/17, mas com diferença de ampliação de carga horária com a universalização do tempo integral.

---

<sup>25</sup> Esse quadro comparativo pode ser visto em seu artigo “Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017, P. 7-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Corti (2019) aponta para a existência de pontos de continuidade entre o PL nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/17, mesmo sendo de contextos políticos distintos. Destaca como ponto consensual o reconhecimento de uma Reforma, urgente, no Ensino Médio no Brasil. Segundo a autora, antes do governo Temer, havia uma parcela que desejava uma reforma, principalmente alguns setores da sociedade, insatisfeitos, com os rumos do Ensino Médio. “A noção de ‘crise do Ensino Médio’ constrói uma equivalência discursiva poderosa que opera para justificar mudanças necessárias nesta etapa, mediante Reformas” (CORTI, 2019, p. 20).

### **3.2 A Reforma do Ensino Médio**

A celeridade com que se apresentou a Medida Provisória e a Lei nº 13.415/17, após o impeachment de Dilma Rousseff, foi a oportunidade de os setores insatisfeitos com os rumos que o Ensino Médio tinha tomado instituírem uma Reforma que estivesse alinhada à concepção de um Estado mínimo, ao mesmo tempo em que se promovia a ruptura com o governo anterior.

[...] havia, antes do governo Temer, um anseio reformista em setores da sociedade insatisfeitos com os atuais rumos do Ensino Médio. Após o golpe institucional, foram criadas as condições para que uma parte dos setores insatisfeitos pudesse aprovar com mais celeridade a reforma e desenhá-la de forma mais compatível com a nova concepção de Estado mínimo, professada pelos grupos que chegaram ao poder operando uma ruptura em relação ao governo anterior (CORTI, 2019, p. 11).

Segundo Corti (2019), o discurso hegemônico quanto à necessidade de uma Reforma no Ensino Médio, se fazia presente, antes mesmo do Governo Temer, como forma de se buscar uma resposta à crise do Ensino Médio.

Bueno (2021) explicita que as políticas curriculares têm servido de instrumentos para orientar os Sistemas de Ensino, começando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa ação, segundo a autora, é corrente desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) até o governo de Michel Temer (2016 a 2019).

Segundo Bueno (2021), os textos das diretrizes curriculares contêm pareceres que reúnem concepções jurídicas, históricas e filosóficas (CIAVATTA; RAMOS, 2012) e permanecem como política contínua entre governos, arquitetando profundas disputas travadas na esfera teórico-epistemológica do currículo.

Costa e Lopes (2018) salientam que as políticas curriculares visam estruturar a prática por meio da projeção de conhecimentos (privilegiados) a serem trabalhados no e pelo ambiente escolar. Essa prática é prevista pela ótica do “interventor” e objetiva controlar os sujeitos das ações escolares, estabelecer como devem ser e pensar os cidadãos. Por fim, traçam um referencial aos diferentes contextos escolares, demandando uma política controladora.

As experiências trazidas pelos alunos, suas considerações, os diferentes contextos escolares, as condições das escolas, a formação e atuação dos professores e as circunstâncias dos atores escolares não são citadas no artigo, mas expressam as políticas colocadas à escola para serem executadas.

O conhecimento é pensado como aquilo que tende a valorizar o contexto escolar (por não ser constituinte dele), sendo projetado como propriedade fundante da aquisição ou conquista de uma cidadania e de um direito, de uma possibilidade de ser sujeito no que é lido como sociedade, para o que é dado por mundo. Na mesma afirmação possível, o contexto da escola é um lócus estável, cuja produção de sentidos é limitada perante os conhecimentos supostos como importantes à cidadania (COSTA; LOPES, 2018, p. 308).

Ao determinar os conhecimentos reconhecidos como necessários ao futuro cidadão e à sociedade, visa-se limitar e domar outras formas de ser e decidir que podem surgir nos diferentes contextos das escolas no país. Os referidos autores comprovam sua argumentação com a análise das políticas para o Ensino Médio descritas desde 1998 nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC. Concluem afirmando existir outras possibilidades de acepção de currículo e contextos com ações democráticas.

A implementação do novo Ensino Médio no estado de São Paulo deu-se apesar da Pandemia<sup>26</sup>, situação que impactou os estudantes, forçando-os a uma outra realidade, diferente do que estavam habituados em seus contextos escolares e de estudo. Foram forçados a acompanharem suas aulas e a estudarem de forma remota, longe do espaço escolar. O direito à educação, em muitos casos, foi negligenciado devido às condições e desigualdades sociais em que os alunos se encontravam.

---

<sup>26</sup> Pandemia – disseminação mundial da Covid-19, doença respiratória, que provocou a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. Chegou ao Brasil no dia 26/02/2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia\\_em\\_saude/doencas\\_e\\_agrivos/coronavirus/index.php?p=291730](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/doencas_e_agrivos/coronavirus/index.php?p=291730). Acesso em: 10 ago. 2021.

Essa discussão me remete a considerar que para o cumprimento das políticas públicas pela escola, a legislação não considera os fatores presentes na sociedade e que interferem nas práticas educativas.

Conforme relatório “A desigualdade mata”<sup>27</sup> da Oxfam Brasil (2021), as crianças pobres, independentemente de seus países de origem, apresentam maior dificuldade para acessar programas de ensino a distância e obterem apoio adicional. Consta que 95% das crianças de famílias ricas e, somente, 30% das crianças de famílias pobres têm acesso a um computador na América Latina e Caribe. O relatório denuncia, também, que em todo o mundo, o número de meninas e mulheres, que possuem acesso a serviços de Internet móvel para aprendizagem digital é 26% menor do que a dos meninos e homens em todo o mundo (OXFAM BRASIL, 2021).

Segundo a vice-presidente da subcomissão de acompanhamento da Pandemia do Senado Federal<sup>28</sup>, Senadora Zenaide Maia (PROS-RN), o governo, em 2020, prejudicou a formação educacional dos menos favorecidos com o menor orçamento e execução orçamentária. Segundo a Senadora,

O ano de 2020 foi aquele no qual o Ministério da Educação teve o menor orçamento e a menor execução orçamentária da década. Fechou 2020 com 10% menos em comparação a 2019. E o MEC executou em 2020 apenas 47% das despesas discricionárias para a Educação Básica. Isso foi uma decisão política. Decidiram que os mais carentes e vulneráveis deste país não devem ter educação, porque educação é poder, informação é poder. Até 20 de agosto de 2021, o MEC não usou um centavo sequer dos R\$ 220 milhões do Programa de Educação Conectada, que busca levar internet às escolas. A ação orçamentária Apoio à Infraestrutura da Educação Básica tem sido desidratada, quando apenas 1,83% dos R\$ 2,7 bilhões da dotação inicial foi pago. Em 2020 a pasta desembolsou só 10% do R\$ 1,1 bilhão disponível (SENADO NOTÍCIAS, 2021, n. p.).

A nota técnica nº 88 de agosto de 2020 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)<sup>29</sup>, sobre o acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia, trouxe os seguintes dados quanto aos alunos do Ensino Médio no Brasil: cerca de 10% não tinham acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa, o que

---

<sup>27</sup> Disponível em: [file:///C:/Users/Regina/Downloads/1611531366bp-the-inequality-virus-110122\\_PT\\_Final\\_ordenado.pdf](file:///C:/Users/Regina/Downloads/1611531366bp-the-inequality-virus-110122_PT_Final_ordenado.pdf). Acesso em: 16 set. 2022.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/16/debate-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-para-negros-camponeses-e-indios>. Acesso em: 22 abr. 2022.

<sup>29</sup> Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT\\_88\\_Disoc\\_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

representa um total aproximado de até 780 mil estudantes e, destes, 740 mil estudantes de instituições públicas de ensino.

A maioria dos estudantes brasileiros se concentra em escolas públicas, representando cerca de 80% dos alunos brasileiros e dentre eles, 97% estão sem acesso à internet, segundo a mesma nota técnica.

[...] nas etapas da educação básica a esmagadora maioria dos estudantes sem acesso está matriculada em instituições públicas de ensino. Isto reflete, em parte, a concentração da provisão de educação básica no Brasil: mais de 80% das matrículas estão em estabelecimentos públicos. Há, contudo, proporcionalmente mais estudantes sem acesso à internet estudando em tais estabelecimentos, pois é onde estão matriculados 97,5% desses estudantes (IPEA, 2020, p. 11).

O Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares, em entrevista à CNN Brasil<sup>30</sup> no dia 21 de julho de 2021, reconheceu a necessidade de pelo menos três anos para que a educação se recuperasse dos impactos provenientes da pandemia do coronavírus, sendo necessário o retorno às aulas em 2021. Anunciou a implementação do Novo Ensino Médio como estímulo para o retorno dos estudantes.

Tudo indica que a preocupação era para que os jovens, a despeito de como se encontrassem e suas condições, voltassem às aulas, a fim de serem submetidos às decisões de implementação do novo Ensino Médio em São Paulo.

Em outra entrevista, o secretário de Educação, classificou como tragédia<sup>31</sup> o impacto da pandemia e, dividiu o seu impacto em dois grupos de alunos: nos menores, a pandemia havia afetado a sua aprendizagem e, com relação aos alunos maiores, havia afetado a questão emocional.

Em ambas as reportagens, não se apresentou políticas que envolvessem o diagnóstico das condições dos alunos, professores e escolas e ações planejadas, a partir da realidade apresentada. Comenta-se a implementação do Novo Ensino Médio e sobre a escola em tempo integral como se não houvesse outros fatores que pudessem intervir no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos.

Evidencia-se, portanto, o controle do que acontece nas escolas sem considerar o que os jovens passaram, o momento em que estão e suas preocupações.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/secretario-levaremos-tres-anos-para-recuperar-o-impacto-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.aus.com.br/educacao-pandemia-foi-equivalente-perda-de-14-anos-na-educacao-diz-rossieli-soares-ovale/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Feldmann e Libório (2021), ao falarem dos impactos da pandemia no contexto da desigualdade na educação e formação, ressaltam a intensificação das desigualdades de acesso à educação de qualidade para muitos alunos, desigualdades essas, sociais e educacionais, existentes anteriormente, principalmente junto aos mais vulneráveis.

As autoras apresentam dados de duas reportagens para evidenciar o aumento dessas desigualdades no acesso à educação. Uma delas, publicada na Folha de São Paulo, tratava de pesquisa realizada na rede estadual de educação, onde 47% dos alunos, apenas, tinham acesso aos conteúdos on-line. Mais da metade dos alunos, não estava com acesso ao direito básico da Educação. Segundo as autoras:

Uma pesquisa realizada sobre a rede estadual de educação, no mês de maio de 2020, publicada pela Folha de São Paulo, demonstra que apenas 47% dos alunos acessam os conteúdos on-line e que 53%, ou seja, mais da metade dos estudantes, encontram-se excluídos do processo de ensino-aprendizagem por não terem acesso e conexão adequados à internet ou por não disporem até mesmo de equipamento e internet, e, por esse motivo, não estão gozando desse direito básico que é a educação, essencial para a justiça social (FELDMANN; LIBÓRIO, 2021, p. 144).

A outra pesquisa, citada pelas autoras Feldmann e Libório (2021), a respeito da Educação na pandemia, foi realizada pelo Instituto DataSenado e publicada em agosto de 2020 no site do Senado. Dos 56 milhões de alunos matriculados na Educação Básica e Ensino Superior, 35% dos alunos tiveram suas aulas suspensas e 58% tiveram aulas remotas. 26% dos alunos da rede pública, não possuíam acesso à internet. Segundo a pesquisa citada pelas autoras,

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas on-line não possuem acesso à internet (INSTITUTO DATASENADO, 2020<sup>32</sup> *apud* FELDMANN; LIBÓRIO, 2021, p. 145).

Os dados apresentados nos remetem a várias questões quanto à desigualdade no acesso ao ensino dos estudantes da rede pública e dos estudantes da rede privada, a falta de condições de algumas famílias para garantir a permanência dos alunos nos

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasetado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 07 jun. 2022.

estudos e, quanto ao dever do Estado fornecer a Educação de qualidade a todos os brasileiros, disponibilizando as condições para o acesso e permanência de todos.

O fato de fornecer Educação online, também, não garante a Educação de qualidade. Há dificuldade em saber se os alunos estão e como estão aprendendo os conteúdos. Fazer uma prova ou exercícios “online” não dão a clareza do que os alunos estão assimilando, fazendo ou do que precisam em termos de trabalho pedagógico.

Quanto à atrair os jovens para os conteúdos tratados na escola, Tartuce, Moriconi, Davis e Nunes (2018) abordaram sobre o trabalho de algumas secretarias entre 2014/2015 na tentativa de atrair os estudantes e mantê-los no Ensino Médio.

As autoras em questão, iniciaram o artigo intitulado “Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das Secretarias de Educação” denominando o Ensino Médio como uma “etapa crítica na formação dos indivíduos” (TARTUCE; MORICONI; DAVIS; NUNES, 2018, p. 480), devido ao fato de assumir várias funções como a consolidação de conhecimentos e habilidades trabalhadas ao longo da Educação Básica, o preparo dos alunos para o Ensino Superior ou mercado de trabalho e, por último, a formação para atuação em sociedade.

Elencam desafios que se apresentam para o Ensino Médio como a inadequação da idade dos alunos a essa faixa do ensino, alunos que deixaram a escola, baixo rendimento nas áreas básicas como “leitura e resolução de problemas em matemática” (TARTUCE; MORICONI; DAVIS; NUNES, 2018, p. 481).

Denunciaram como a obrigatoriedade e a expansão das matrículas não aconteceram junto com os investimentos necessários de forma a garantir a permanência e aprendizados dos alunos na escola. Apontaram para a falta de ações que garantissem melhores condições de trabalho, falta de intervenções na formação dos professores e no suprimento de docentes no Ensino Médio.

Consideraram que esses desafios, aliados, ao que e o como se ensina, tem provocado o desinteresse e a falta de motivação dos jovens pelo Ensino Médio.

Justificaram a sua pesquisa, salientando que um currículo orientado pela Base Nacional Comum conduz a necessidade de se estudar o que as redes estaduais têm adotado como políticas educacionais na área do currículo, culminando na análise das políticas curriculares adotadas pelos diferentes estados brasileiros (TARTUCE; MORICONI; DAVIS; NUNES, 2018).

Relataram que todas as secretarias pesquisadas indicavam como um dos mais importantes desafios a serem enfrentados pela Gestão Pública a ação de atrair e

manter os jovens no Ensino Médio (TARTUCE; MORICONI; DAVIS; NUNES, 2018). A preocupação em atrair os jovens para o Ensino Médio fazendo com que os assuntos tratados sejam interessantes para os alunos, não é recente. Ela é anterior à reforma do Ensino Médio de 2017.

Os referidos autores identificaram pesquisas e estudos no campo educacional que tinham como objetivo formular políticas públicas nacionais que fizessem com que os jovens se interessassem pelas escolas. Segundo Tartuce, Moriconi, Davis e Nunes (2018, p. 485), estas pesquisas, realizadas desde os anos 90, comprovaram o contrário do pretendido: o “distanciamento crescente entre o universo juvenil e o escolar”.

Baseados na revisão de literatura, os autores evidenciam a necessidade de uma visão integrada das dimensões macrosocial e microsocial, que envolvam os jovens na escola do Ensino Médio.

Os autores elencaram aspectos presentes na nossa legislação desde os anos 90 para atrair os jovens para a escola e são apontados, também, na atual reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415.

Em suas considerações finais, Tartuce, Moriconi, Davis e Nunes (2018, p. 501) argumentam a partir das pesquisas, que os esforços para atrair os jovens, empreendidos pelas Secretarias, não chegaram a ser efetivos em sua implementação devido à “falta de infraestrutura, recursos e incentivos federais e estaduais”.

Ao mesmo tempo em que as secretarias propõem às escolas trabalhar o currículo de forma a inovar para atrair os jovens, não as subsidiam, dando-lhes condição para esse trabalho no âmbito escolar. Segundo os autores:

[...] apesar de se falar muito que as escolas devem inovar, diversificar, etc., não são oferecidas condições para que isso ocorra. Na verdade, as próprias secretarias de educação colocam entraves econômicos e institucionais, de tempo e de espaço, que limitam as chances de elas mesmas inspirarem modelos inovadores. Nesse sentido, pouca orientação é dada às escolas a respeito de como definir e trabalhar os conteúdos da parte diversificada, de maneira a oferecer possibilidades formativas com diferentes itinerários (TARTUCE; MORICONI; DAVIS; NUNES, 2018, p. 501).

Os autores destacam, também, em sua pesquisa, que essas medidas implementadas pelas Secretarias de Educação para atrair e manter os jovens no Ensino Médio, permanecem em nível de Sistema de Ensino e o que demanda a permanência dos jovens na escola relaciona-se às condições e atributos que a escola

apresenta, das relações de ensino e aprendizagem entre professores e alunos e, esses fatores, além de difíceis de serem observados pelas secretarias, acontecem longe das políticas públicas.

Há necessidade, portanto, de se avaliar a implementação das políticas adotadas e seu alcance sem desconsiderar a realidade das escolas. Se alcançam ou não os objetivos traçados, como os profissionais da escola interpretam e praticam essas políticas e seus impactos no comportamento dos jovens. Pesa, também, considerar as dificuldades, necessidades e sugestões dos atores envolvidos nas ações promovidas pelas secretarias.

Junqueira, Martins e Lacerda (2017), ao tratarem da política de acessibilidade no Enem, apontam para falhas durante o processo de implantação da política de acessibilidade das pessoas com deficiência no Exame. Salientam a necessidade de se avaliar os processos de implementação das políticas para que problemas, deficiências e necessidades sejam sanados com o intuito de que as políticas tenham continuidade e não sejam apenas projetos de governos.

Há de se considerar a repercussão e o impacto da implementação das políticas de reforma do Ensino Médio na escola perante os seus profissionais e atuação, as condições de trabalho, como também, na vida dos jovens.

A avaliação necessária é a do processo como um todo e não de algumas partes, com o objetivo de imputar as partes ou a alguns a responsabilidade por todos os insucessos.

Passone (2014), por meio de uma revisão crítica da literatura, elucidou como, no fim da década de 2000 a atuação das políticas de avaliação externa da Educação Básica mudou o foco para usar a avaliação como instrumento da gestão educacional balizada por resultados de testes padronizados e na promoção da regulação do trabalho escolar utilizando incentivos monetários.

Ao analisar os discursos dos especialistas, Passone (2014) apresenta dois lados distantes: os que criticam essas políticas avaliativas e buscam estudar os impactos dessa reforma política sobre a educação e o ensino e, do outro lado, os que aprovam essa política avaliativa de responsabilização dos profissionais objetivando a qualidade da educação por esses meios. Entre um lado e o outro apontado, o autor cita os que anseiam por “evidências científicas sobre a efetividade de tais propostas sobre o aprendizado dos alunos” (PASSONE, 2014, p. 445).

Passone (2014) levanta duas questões: a primeira, até que ponto essas políticas de avaliação e responsabilização na educação básica colocam no desempenho do professor a centralidade do processo de ensino, ignorando as condições estruturais das políticas educacionais como a falta de recursos e investimentos a serem empregados na educação. A segunda é o de saber os porquês da “recusa política em se responsabilizar pela efetiva formação ética e cultural dos mais novos” (PASSONE, 2014, p. 445).

Passone (2014), ao retratar as políticas de avaliação e responsabilização na Educação Básica, levanta algumas questões necessárias nas avaliações das políticas e reformas educacionais empreendidas: o professor não é o único responsável por todo o processo educativo, nem a escola, seu contexto e condições. Há responsabilidade das políticas e reformas empreendidas no âmbito escolar sendo necessário avaliações que além de contemplar os fatores mencionados, também considere o impacto dessas políticas na aprendizagem dos alunos, no cotidiano escolar.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, Presidenta da República, em agosto de 2016<sup>33</sup>, o país passou por várias mudanças em suas políticas e legislações<sup>34</sup>, dentre elas, a Reforma do Ensino Médio.

Referindo-se à rapidez como ocorreu o processo de Reforma do Ensino Médio desde a tramitação da Medida Provisória até a instituição da Lei nº 13.415/2017 e à ausência de debate público, Citelli (2018, p. 11) menciona a falta de participação dos setores sociais ligados à educação como: “docentes, discentes, pais, profissionais que trabalham nas variadas atividades educativas”, sendo uma lei constituída por um grupo de interlocutores de gabinetes ministeriais e das lideranças governistas do Congresso Nacional, diferente de um projeto educacional, necessário e de mudanças, que atendessem aos “anseios da cidadania” (CITELLI, 2018, p. 18). Como atender esses anseios sem debate e conhecimento do público-alvo das reformas e da realidade escolar do Ensino Médio?

Ao comentar o contexto da Reforma do Ensino Médio, Quadros e Krawczyk (2021) mencionam duas características do período em que governos foram eleitos no

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 21 abr. 2022.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.politize.com.br/medidas-polemicas-do-governo-temer/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

país, de 1985 a 2016: a sustentação do regime democrático e a coalização de classes sociais, mesmo com semelhanças e diferenças entre estes governos. Segundo os autores, “a ascensão do Governo Temer, por meio de um golpe parlamentar representou uma ruptura” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 4) neste processo.

Krawczyk (2014) explicita o papel dos empresários nas mudanças ocorridas no Ensino Médio até 2014, as intervenções advindas dos processos de definição de políticas e o início de uma nova racionalidade pedagógica e organizacional que tem provocado várias formas de se organizar o trabalho pedagógico nessa etapa do ensino e aponta para o papel privilegiado de participação assumido pelo empresariado, com propostas de padronização da educação para todo o país.

A autora salienta a invasão de informações negativas sobre o desempenho das escolas públicas do Ensino Médio e o surgimento de propostas rápidas e mágicas para a sua solução a partir de Leis, Resoluções, Decretos. Emendas, contínuas e em substituição às anteriores, sem dar o devido tempo para se realizar mudanças efetivas na educação.

A colocação da autora nos remete à atual Reforma do Ensino Médio e o processo de proposição de um “Novo Ensino Médio” como forma de resolução dos problemas encontrados e, ao mesmo tempo, atrair os jovens para a escola. Não é considerado e, sequer, citam experiências anteriores, bem-sucedidas ou não, como forma de justificar seus discursos e ações. Sequer dialoga ou considera colocações e intervenções dos sujeitos do Ensino Médio.

Em seu artigo, Krawczyk (2014) citou desafios, tanto de expansão como de mudanças culturais, que impactaram o Ensino Médio desde os anos 2000, e que não foram, suficientemente, estudados e compreendidos como: A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que estimulou o aumento de vagas, a permanência dos alunos no Ensino Médio, a distorção idade e série, os altos índices de abandono e fracasso escolar, a falta de consenso da função social do Ensino Médio, dificultando a definição de políticas e a criação de condições tanto para a escola como para a aprendizagem articuladas com o mundo contemporâneo numa “cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola” (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

Segundo Krawczyk (2014), a opinião pública sobre o desempenho do Ensino Médio abandonou a discussão sobre a igualdade de acesso ao conhecimento, a dimensão democrática das avaliações sobre a eficácia do Sistema Educacional, para frisar a “baixa qualidade”, ensejando a disputa de projetos que se propõem solucionar a crise da educação na última etapa da Educação Básica. A autora aponta para o papel do empresariado na definição das políticas educativas no Ensino Médio.

Segundo a autora:

A atitude proativa desse setor está presente em diferentes espaços de ação pública – executivos federais e estadual, legislativo, municípios – e, sobretudo, conta com o apoio do aparato de Estado que compartilha suas propostas e procura implantá-las (KRAWCZYK, 2014, p. 24).

Diferentemente da década de 90, período de implantação do neoliberalismo na América Latina, quando os empresários eram conclamados à responsabilidade social por meio das políticas sociais pelos organismos internacionais e do Executivo nacional, atualmente os empresários participam de diferentes instâncias de decisão das políticas educacionais, entrelaçando-se com quadros políticos no executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo com a proposta de cogestão (KRAWCZYK, 2014).

A atuação dos empresários se faz presente no material didático, na formação de professores etc. e implantando a sua ideologia. Conforme afirma Krawczyk (2014, p. 36-37),

[...] a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado.

Santo Filho, Lopes e Iora (2019) expõem o histórico de como o empresariado, desde a década de 90, com as reformas administrativas no âmbito do Estado, implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), assumem um papel de agentes na formulação de políticas sociais e proposições na política educacional, o que culminou na atual reforma do Ensino Médio.

Salientam que a política educacional instituída pela Lei nº 13.415/2017 se deu como resultado da intervenção dos diversos setores empresariais na política

educacional e em meio a “disputas de projetos” desses setores (SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 159).

Os autores relatam a organização empreendida pelo empresariado por meio da Confederação Nacional da Indústria e Movimento Todos pela Educação com proposições de privatização (parceria público/privada), atuação na oferta de vagas escolares e na flexibilização do currículo no Ensino Médio.

O objetivo, segundo essas organizações, era solucionar os problemas das redes públicas, desresponsabilizando o Estado pela educação e atribuindo um novo ideário para a educação enquanto mercadoria.

A justificativa para as mudanças empreendidas era de que o Estado deveria seguir o Mercado com o intuito de que se encontrasse alternativas para a solução da crise estrutural provocada pelo capital, considerando que as ações do Estado que envolvessem investimentos na área social eram os causadores dessa crise e, portanto, as políticas educacionais seriam uma das formas que representariam a superação dessa crise. Segundo os autores:

[...] o Estado precisa se colocar à disposição do mercado para encontrar saídas para as crises estruturais do capital. Dessa forma, os investimentos em serviços sociais realizados pelo Estado são considerados os causadores de crises acumulativas e para superá-la torna-se necessário realizar reformas incluindo as políticas educacionais (SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 160).

O Movimento Todos pela Educação, desde 2006, ano de sua criação, vem apresentando propostas que, segundo o Movimento, objetivam resolver “a baixa qualidade da educação brasileira e seus impactos na capacidade competitiva do país” (SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 162) frente às atuais demandas da sociedade globalizada e mediante a incapacidade do governo atuar e resolver os problemas da Educação Básica do país.

Nesse mesmo ano, em um evento, o Todos pela Educação apresentou o projeto “Compromisso Todos pela Educação”, contendo metas que foram instituídas pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007<sup>35</sup> a serem cumpridas pela União em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios.

No Artigo 1º do Decreto nº 6.094/2007 consta que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é resultado de esforços não apenas dos Entes

---

<sup>35</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 03 maio 2022.

Federativos, mas também das famílias e da comunidade em prol de uma melhoria na qualidade da Educação.

Com essa ação, o Movimento Todos pela Educação assume o papel de vigilante das ações do governo para implementar as metas que o próprio movimento estabeleceu para a educação de todos, de responsabilização e de controle social (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

O “Todos pela Educação” se autodenomina como “uma organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente”<sup>36</sup>. É mantida por vários bancos, fundações, empresas e institutos.

Segundo Bezerra e Araújo (2017), por meio de documentos apresentados e produzidos pelos empresários, levantou-se a necessidade de Reforma no Ensino Médio. Estes documentos, intitulados “A Crise de Audiência no Ensino Médio” do Instituto Unibanco e o “Educação em Debate” do Todos pela Educação continham como desafios a universalização do acesso, a superação dos altos níveis de reprovação, corrigir a saída dos alunos da escola e a distorção idade-série. Apontavam como impedimento à resolução dos problemas os seguintes fatores: pouca exposição dos alunos à aprendizagem, baixo rendimento dos alunos no Ensino Médio noturno, formação docente deficiente, currículo com muitas disciplinas (total de 13 disciplinas) que não atraíam os jovens, falta de profissionais e técnicos.

Segundo Santo Filho, Lopes e Iora (2019), por meio de documentos, apresentou-se, também, propostas provenientes de comparações com os currículos dos países membros da OCDE para Ensino Médio, como: flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao Ensino Médio e expansão do ensino em tempo integral.

Nesse mesmo período, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) defendia que houvesse maior apoio governamental, por meio de parcerias que possibilitassem a implementação da inovação tecnológica e compra de produtos desenvolvidos pela indústria nacional, para também expandir a oferta de vagas no Ensino Médio por meio de parceria público-privada.

Assim, em 2011, no Governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no qual se

---

<sup>36</sup> Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/?gclid=CjwKCAjwkYGVbArEiwA4sZLuEdGL5FMARpj4mCXK3AbNh\\_8ZGzsoyFDDWOvXKxoms0YDr9kVID5fBoCseIQAvD\\_BwE](https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/?gclid=CjwKCAjwkYGVbArEiwA4sZLuEdGL5FMARpj4mCXK3AbNh_8ZGzsoyFDDWOvXKxoms0YDr9kVID5fBoCseIQAvD_BwE). Acesso em: 08 jun. 2022.

priorizava o Senai como promotor de cursos profissionalizantes de curta duração. Houve muito mais recursos destinados a este Programa do que os recursos destinados às Redes Federal, Estadual e Municipal. Segundo os autores:

[...] entre os anos de 2011 a 2014<sup>37</sup>, um aporte de recursos de pouco mais de 200 milhões de reais para aproximadamente 1,2 bilhões para esse setor, totalizando em torno 4,5 bilhões de reais, enquanto que somadas as Redes Federal, Estadual, Municipal e Privada não chega a 2 bilhões de reais durante o período (SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 164).

Santo Filho, Lopes e Iora (2019) citam o documento produzido, após o impeachment de Dilma Rousseff, pelos reformadores empresariais para o Ensino Médio. O documento foi intitulado de Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016<sup>38</sup>, do Movimento Todos pela Educação, no qual é reafirmado o posicionamento anterior, datado de 2008, de tornar o Ensino Médio mais atraente para os estudantes, a flexibilização do currículo e a escolha de percursos escolares.

Sobre as discussões no Congresso Nacional da MP nº 746/2016, Ferretti e Silva (2017) denunciam o alinhamento dos representantes do Governo Federal com o empresariado quando afirmavam que um dos problemas do Ensino Médio estava relacionado à estagnação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica a um currículo único que não permitia acesso à universidade nem ao ensino técnico-profissional.

Tratando do alinhamento do governo com os empresários e instituições privadas na formulação da Reforma do Ensino Médio, Santo Filho, Lopes e Iora (2019, p. 166) escrevem:

Nas audiências ficou explícito o alinhamento do posicionamento do governo com as proposições das entidades ligadas às fundações empresariais e instituições privadas de ensino. Embora os educadores profissionais, estudantes, sindicatos e universidades públicas apresentassem posicionamentos contrários às propostas da Reforma do Ensino Médio, venceu o projeto dos reformadores empresariais que, desde a década de 1990, vem ganhando capilaridade e se constituindo enquanto formuladores de políticas educacionais interno ao MEC. O Movimento Todos pela Educação e demais organizações empresariais vem avançando na implementação de sua concepção de formação, embasado em caráter produtivista da educação.

---

<sup>37</sup> Dados apresentados pelo FNDE e integra o Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2014.

<sup>38</sup> Disponível em: [https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/38\\_Anuario2016.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/38_Anuario2016.pdf). Acesso em: 03 maio 2022.

Os referidos autores citam os atos de resistência à Reforma do Ensino Médio por ocasião de sua aprovação. Houve manifestações estudantis, greves em escolas e universidades, mas que não tiveram impacto na determinação dos novos rumos instituídos para o Ensino Médio pela Reforma, construídos desde a década de 90.

Quadros e Krawczyk (2021, p. 5) também citam a existência de resistência à Reforma do Ensino Médio, por parte de

movimentos sociais, a exemplo de diversas ocupações de escolas, como também de entidades científicas, de classe, entre outras. Muitos pesquisadores criticaram a proposta, uma vez que seu conteúdo parecia atender apenas às demandas levantadas pela burguesia.

Referindo-se à construção de um planejamento educacional para todo o país, Freitas (2018) adverte que um grupo de pessoas não pode estipular o que seja uma “boa educação”, sendo que essa discussão deva ser feita por toda a sociedade. Segundo o autor:

Qualquer planejamento educacional tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma ‘boa educação’ (FREITAS, 2018, p. 131, grifos do autor).

É como se essa Reforma desconsiderasse os diferentes contextos das escolas, as suas muitas dificuldades, muitas vezes, por falta de investimento e suporte público, o Projeto Político Pedagógico de cada Unidade, a experiência e dados dos professores e gestores que atuam nas Escolas, os pais, os alunos, ou seja, apenas um grupo da Sociedade Civil estipula os parâmetros para uma Educação Pública de qualidade sem a discussão ampla com os sujeitos da escola.

Sobre a Reforma do Ensino Médio, Quadros e Krawczyk (2021) concluem que ela tem desempenhado considerável papel para o capital com medidas que favorecem o repasse (presente e futuro) de dinheiro público para entidades privadas na realização de consultorias, oferta de educação a distância, produtos e serviços educacionais. A busca de melhor produtividade na formação de mão de obra para o processo de produção. Segundo os autores:

[...] a reforma tem desempenhado papéis importantes para o capital. No processo de circulação, pela capacidade de absorção de capital com o dinheiro público que está sendo e será repassado para entidades privadas nas consultorias; na oferta de educação a distância; nos produtos e serviços educacionais para o “novo ensino médio”, etc. No processo de produção, pela formação de mão de obra

em busca de melhor produtividade (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 15).

Quadros e Krawczyk (2021) mencionam que devido aos ciclos de crise do capitalismo, principalmente a crise que vivemos desde 2008, juntamente com a carência de meios lucrativos de acumulação de capitais, há tendência e indução à privatização da educação na busca de lucros.

Segundo Quadros e Krawczyk (2021, p. 16), mesmo que essa reforma “procure diminuir o caráter de formação crítica da classe trabalhadora, sobretudo a que frequentará o novo currículo da formação profissional, o acesso à escolarização guarda potencialidades para emancipação”.

Para a luta dos trabalhadores na educação, Quadros e Krawczyk (2021, p. 17) alertam para a necessidade de se “travar o avanço que o capital procura realizar. Evitar que a educação entre no processo de circulação, como mercadoria, em que o controle ideológico do mercado se faz mais forte, e tomar para si a formação dos trabalhadores”.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

O primeiro estado brasileiro a implementar a Reforma do Novo Ensino Médio foi São Paulo, no ano de 2021, para os alunos do primeiro ano. Muitas ações empreendidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) podem ser identificadas em seu sistema de ensino antes da MP nº 746/2016 que constituiu a Lei nº 13.415/2017.

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) argumentam no artigo intitulado “*Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino*” que as atuais políticas de reforma do Ensino Médio em São Paulo, concretizadas no ano de 2020, podem ser reconhecidas em algumas ações da Seduc-SP, há quase uma década. Compreendem, portanto, que a atual reforma do Ensino Médio faz parte de um processo em curso na Educação do estado de São Paulo há muito tempo.

Segundo os autores, o estado de São Paulo manteve, desde 1995, na Educação, coerência ideológica e alinhamento com as políticas neoliberais, especialmente as que foram orientadas pelos organismos internacionais desde a década de 1990 (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

Justificam este alinhamento com a implementação em 2008 de proposta curricular como parte do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE). A referida proposta curricular do estado de São Paulo considerava, em sua maior parte, os documentos federais da década de 1990: as DCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enquanto o que vigorava no país eram as Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Outro exemplo, citado pelas autoras, diz respeito ao Enem, pois “a proposta paulista toma como referência habilidades do ENEM que haviam sido reformuladas, conforme o expresso no texto introdutório do documento curricular de 2008” (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 55).

As autoras relatam que a Proposta Curricular passou a ser designada Currículo Oficial do Estado de São Paulo em 2012 sem haver nenhuma alteração no texto de referência ou nos materiais de apoio, reorganizando, apenas, no ano de 2019 o seu documento curricular para se adequar à BNCC.

As narrativas utilizadas para explicar as ações do Governo do Estado de São Paulo na educação eram diversas: a necessidade do alinhamento da Educação às diretrizes do mercado; cortes de gastos públicos, a redução da atuação do Estado, a

atualização do currículo da Educação Básica por apresentar-se desinteressante e defasado para os estudantes (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

Segundo os autores, as ações na Educação de São Paulo, anteriores a 2017, além de estarem de acordo com os princípios da Reforma atual, possibilitaram maior rapidez na sua implementação no estado de São Paulo, como o Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP)<sup>39</sup>, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e na gestão do governador Geraldo Alckmin.

#### **4.1 Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP)**

As Diretrizes do PECSP, expressas no Decreto nº 57.571/2011 de sua criação, Artigo 2º eram:

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes:

I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;

II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;

III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;

V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

No item II do Artigo 2º consta como diretriz a melhoria da atratividade dos jovens e da qualidade do Ensino Médio, por meio de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência. Neste item, é possível identificar o mesmo discurso utilizado na Reforma do Ensino Médio de atratividade dos estudantes e da melhoria da qualidade do ensino por meio de instituições de ensino, consideradas de referência, dando margem a parcerias público-privadas.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 31 ago. 2022.

O item III do Artigo 2º estabelece atendimento diferenciado às unidades escolares, considerando os desempenhos dos estudantes demonstrados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), com o objetivo de proporcionar aos alunos igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O PECSP contou com a participação ativa de agentes do setor privado, dando consultoria, interagindo na redação final do programa, também, nos documentos recentes contendo novas políticas (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

Uma das ações do PECSP explicitada pelas autoras Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) era a de reorganizar as salas de aula em toda a rede estadual. O objetivo do Programa era fechar 94 escolas e outras 754 unidades escolares serem organizadas contendo apenas uma única etapa: Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A justificativa do Programa para essas medidas estava na diminuição do número de matrículas dos alunos em determinadas séries e, especialmente, no Ensino Médio devido às mudanças na faixa etária dos alunos nos últimos anos.

O PECSP defendia que as escolas sendo menores e de ciclo único apresentariam melhores resultados. Para essa hipótese, consideravam dados obtidos por meio de exames de larga escala e divulgados pela secretaria como monitoramento da qualidade da educação. Segundo os autores, “esses dados partiam de uma análise fragmentada, em que se apontava que estudantes de escolas de segmento único tendiam a obter melhores resultados nos exames” (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 48).

Os resultados das medidas do Programa foram a redução do corpo docente, a ampliação da municipalização do Ensino Fundamental, o preparo da rede para as parcerias público-privadas junto à gestão das escolas de tempo integral (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

Segundo Piolli, Pereira e Mesko (2016), a medida de redução do número de docentes e fechamento de escolas, assemelhava-se ao processo de reorganização estabelecido nos anos 1990 no estado de São Paulo, quando foram fechadas 155 escolas e demitidos 20 mil professores. Os autores argumentam que além dessas medidas, a pretensão era colocar em ação a proposta do Plano Estadual de Educação, PL 1083/2015<sup>40</sup> em dois pontos fundamentais:

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1269492>. Acesso em: 31 ago. 2022.

1. Preparar a rede estadual para um segundo movimento de municipalização do ensino com transferência do ensino fundamental para os municípios, intensificando o processo de transferência de matrículas que vem ocorrendo desde a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e do surgimento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Essa intenção está explicitada na Meta 21 da então Proposta de Plano Estadual da Educação que o Governo enviou para a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e;
2. Preparação da rede para um movimento de publicização e privatização do ensino médio tal com já vem ocorrendo em Goiás, Pará e Pernambuco, isso tanto nas escolas em tempo integral como também na proposta de flexibilização curricular. Esse movimento está previsto nas metas 6 e 22 do Plano (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 24).

Piulli, Pereira e Mesko (2016) salientam que o Plano de reorganização foi adiado dado a resistência estudantil, a intervenção do Ministério Público e Defensoria Pública do Estado de São Paulo. A resistência estudantil se deu pelo movimento de ocupação dos estudantes secundaristas de mais de 200 escolas e durante 60 dias.

Segundo Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022, p. 49), o movimento estudantil “suscitou discussões não previstas nas pautas da Secretaria de Educação e expôs a falta de diálogo também no interior das escolas, tanto dos alunos com professores e gestores, quanto dos próprios professores com gestores das escolas”.

As autoras citaram como pautas levantadas pelo movimento estudantil, discussões sobre as práticas curriculares não conectadas com a realidade, o racismo, a LGBTfobia, o machismo e o mal-uso dos recursos das escolas.

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) argumentam que as políticas educacionais em curso, em nome de uma “pretensa” qualidade da educação, ignoram outras demandas dos sujeitos escolares que não sejam o rendimento dos alunos nos critérios de avaliação em larga escala do Pisa e do Saesp.

Os autores levantam algumas questões que consideram fundamentais para a compreensão do processo de reformulação curricular em curso nas escolas de Ensino Médio. São elas: Saber a quem interessa essas Políticas Curriculares, quem sofrerá as consequências e quais mecanismos são acionados para a implementação da reforma e a atuação política.

Segundo Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022), para que a política curricular de reestruturação do Ensino Médio fosse produzida e finalizada se contou com os agentes dos setores privados como protagonistas e, também, políticos conservadores

e moderados, com intelectuais especialistas que vêm ocupando cargos importantes no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no MEC. A respeito de alguns destes protagonistas, Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) denunciam que eles atuam em diferentes governos federais. “Alguns deles atravessaram diferentes governos federais, participando de secretarias e conselhos, de acordo com a orientação política do MEC” (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 52).

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) concluem que a reforma do Ensino Médio não se voltou para demandas da comunidade escolar (alunos, professores e famílias) no que se refere às necessidades educativas dos estudantes, mas para os interesses dos empresários do setor educacional e, visando a valorização do capital.

A BNCC do Ensino Médio<sup>41</sup> retoma discursos utilizados e discutidos, anteriormente, no campo educacional (SILVA, 2018; FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

A urgência para intervir e reconstituir o Ensino Médio retoma o mesmo discurso utilizado na década de 90 e, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997) que é o das “competências”. A justificativa utilizada para o emprego dessas competências está em regular a escola para atender as mudanças do mundo do trabalho.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11, grifos do autor).

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) salientam que as mudanças nas políticas educacionais do MEC geradas depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, provocaram maior aprofundamento do alinhamento entre a Política do MEC e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Nomes relacionados à SEE/SP ao longo das últimas décadas voltaram a ocupar cargos no MEC, e as competências e habilidades, as teorias pedagógicas que arcaram os documentos curriculares nacionais dos

---

<sup>41</sup> Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.

anos de 1990 e o Currículo Oficial de São Paulo se fazem presentes na BNCC (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 56).

Aspectos da Reforma do Ensino Médio, como os itinerários formativos, estão presentes na rede estadual paulista desde 2012 no Programa de Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na terceira parte do Programa, consta a previsão de mudança na matriz curricular do Ensino Médio para diversificação desta etapa, a partir das grandes áreas do conhecimento. A justificativa apresentada para esta matriz era a de que o Ensino Médio não estava atendendo as particularidades e expectativas dos jovens, necessitando de novas ações com vistas a melhoria das condições da escola e superação de práticas curriculares fragmentadas. Para Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022, p. 57):

De acordo com o documento, essa mudança traria uma distribuição mais equitativa da carga horária entre as áreas na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> séries e uma concentração da carga horária por área na 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio (EM), possibilitando ao aluno optar por uma área que atendesse aos seus interesses e necessidades (SÃO PAULO, 2012).

Esta mudança de flexibilização da matriz curricular não chegou a ser praticada, mas o que chamou a atenção dos autores foi que algumas das justificativas utilizadas na flexibilização da matriz em São Paulo estão presentes na atual reforma do Ensino Médio.

#### **4.2 O desenvolvimento das competências socioemocionais nas políticas curriculares para o Ensino Médio e o Instituto Ayrton Sena em São Paulo**

Antes das atuais determinações das políticas curriculares federais quanto ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes no âmbito da formação escolar, o estado de São Paulo as instituiu anos antes.

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) mencionam que a proposta de competências socioemocionais se consolidou em São Paulo desde a parceria firmada entre o estado de São Paulo e o Instituto Ayrton Sena (IAS), a partir de 1994.

Gomide (2019) destaca que o IAS, desde 1994, assumiu a dianteira nas parcerias com a educação formal. Segundo a autora, a fundadora do Instituto, Viviane Senna, tem atuado não somente como agente econômico no campo educacional como, também, na aprendizagem, na gestão, na educação de jovens e nas

tecnologias sociais, empregando conceitos do mundo empresarial como eficiência e eficácia.

No pleito de 2018, eleito como governador de São Paulo o empresário João Dória do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido este no poder há sete mandatos de governadores em São Paulo, nomeou como secretário de Educação do Estado de São Paulo, o advogado Rossieli Soares, ex-Ministro da Educação do Governo de Michel Temer e, também, ex-secretário de Educação Básica do Ministério da educação de 2016-2018.

Rossieli Soares, teve “forte atuação no processo de produção da atual reforma do Ensino Médio (MP 746/2016 e Lei 13.415/2017) e nos debates da BNCC” (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 58).

Ao assumir a Seduc-SP, empenhou-se para implementar a Reforma do Ensino Médio em São Paulo. Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) apontam como ação de destaque do novo secretário de São Paulo a Resolução de 14/01/2020 (SÃO PAULO, 2020b) de homologação da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 175/2019 contendo disposições de orientações para implementação da Lei nº 13.415/2017 no Estado de São Paulo. Segundo os autores, a Resolução confirma, especialmente, na adequação do currículo à BNCC, as competências nos âmbitos cognitivo, cultural e socioemocional, combinando formação geral e parte diversificada, constituída pelos itinerários formativos.

### **4.3 Programas Novotec e Inova Educação em São Paulo**

A Deliberação CEE nº 175/2019 aponta para a flexibilidade na combinação da BNCC com os Itinerários Formativos como forma de renovação e inovação a ser efetivada na perspectiva de maior abertura e não no simples cumprimento da carga horária (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

Segundo Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022), algumas medidas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para adequar a educação do estado à BNCC e à Lei de Reforma do Ensino Médio, acabaram por aproveitar programas praticados em anos anteriores em São Paulo como os Programas Novotec e Inova Educação.

Em 03/07/2019, a Seduc-SP apresentou o “Plano Estratégico 2019-2022 para o século XXI”<sup>42</sup>. A meta do Programa para São Paulo era ser, até 2022, líder no *ranking* de educação no país, conforme o Ideb, justificando que “uma educação para o séc. XXI pressupõe desenvolver não somente habilidades cognitivas, mas também habilidades socioemocionais, conforme o previsto na BNCC” (SÃO PAULO, 2019b, p. 18). Segundo Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022), verificou-se, assim, a mudança de enfoque da Secretaria, antes nas avaliações e indicadores estaduais como o Saesp e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, para preocupar-se com os indicadores nacionais.

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) dividem o “Plano Estratégico 2019-2022 para o século XXI” em três seções: Na primeira, apresentam dados da rede pública estadual paulista e seus desafios, ao mesmo tempo, tópicos de como atingir metas das avaliações em grande escala; de como aprimorar a gestão de pessoas e rede de ensino para modernizá-la, informatizar e sistematizar as atividades operacionais de suporte como alimentação e transporte escolar, limpeza, manutenção e obras (SÃO PAULO, 2019b), racionalizar os gastos públicos etc.

Na segunda seção do Plano expõem “os valores, a missão, as estratégias escolhidas, as prioridades e as metas do Plano” (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 60). Visando atender as metas e as prioridades estabelecidas no Plano, apresentou-se vários projetos como: *a Gestão da Aprendizagem; os programas Educação São Paulo, Inova Educação, Educação em Tempo Integral; e o regime de colaboração entre redes estadual e municipal.*

Os programas Inova Educação e o Novotec existiam antes, mas foram aproveitados para serem colocados no Plano.

Na terceira seção, destacaram modelos de gestão e governança do projeto, dividido em metas trimestrais e anuais como forma de monitorar as ações praticadas, utilizando, para isto, a plataforma do governo de São Paulo destinada a esse serviço.

Chama a atenção o fato da regulamentação de inúmeras ações para várias e diversas escolas, com contextos e comunidades escolares muito diferentes. É como se nas escolas não existissem sujeitos que atuam e intervêm nas suas respectivas realidades. É como se os profissionais da educação fossem meros executores de suas

---

<sup>42</sup> Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.

recomendações e normas, consideradas a mais apropriadas e únicas para se chegar a uma educação de qualidade.

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) identificam ligação tanto do projeto “Educação São Paulo”, destinado ao Ensino Médio, como as formulações da Seduc-SP às diretrizes educacionais nacionais de reforma do Ensino Médio. Como, por exemplo, a articulação que o projeto faz de três frentes: com as aspirações dos jovens, com a educação profissional por meio do Novotec e com o Ensino Superior.

#### **4.4 O Currículo Paulista do Ensino Médio**

A respeito do Currículo Paulista do Ensino Médio<sup>43</sup>, Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022, p. 62) ressaltam que as discussões em torno da versão final do documento iniciaram no mês de março de 2020, “em plena pandemia e logo após a suspensão de atividades presenciais na rede estadual de ensino”.

O Currículo Paulista determina a seguinte divisão da carga horária do Ensino Médio: De um total de 3.150 horas, 1800 horas se destinam à Formação Geral Básica a ser cursada por todos os estudantes e 1350 horas para os Itinerários Formativos, organizados a partir das mesmas áreas de conhecimento que compõem a Formação Geral Básica, com onze possibilidades de combinações entre as áreas de conhecimento. Para algumas escolas, apresenta-se o Itinerário Técnico e Profissional. Fazem parte dos Itinerários Formativos os três componentes curriculares do Inova (Eletivas, Tecnologia e Projeto de vida).

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) destacam que no documento curricular do estado são apresentadas competências e habilidades com o mesmo sentido do que é apresentado na BNCC. Ambos dos documentos visam preparar o estudante para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Silvia (2018) apresenta a imposição das competências a serem trabalhadas nas escolas no desenvolvimento de saberes como uma ação de sentido restrito e utilitarista, não se efetivando a experiência formativa dos estudantes, além de limitar o conhecimento à operação na vida cotidiana.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

Nos textos analisados, quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica (SILVA, 2018, p. 12).

No texto introdutório do Currículo do Ensino Médio consta a participação de vários agentes em seu processo de elaboração. Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) relatam que os questionários disponibilizados pela Secretaria Escolar Digital aos professores continham questões relativas ao texto curricular elaborado, restringindo a consulta à emissão de opiniões e à interpretação do texto. Segundo os autores, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) emitiu nota de que as mudanças curriculares determinadas pelo governo privilegiavam a participação de agentes ligados ao setor privado sem considerar as propostas oriundas de movimentos sociais, contrárias às mudanças impostas pela Secretaria.

[...] o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) publicou materiais nos quais denunciava que as mudanças curriculares implementadas pelo governo privilegiam a participação de agentes ligados ao setor privado, e, ao mesmo tempo, impossibilitam a construção de propostas oriundas de movimentos sociais que tragam posições contrárias ao modelo defendido pela Secretaria, elaborado em consonância com os parceiros do setor privado que têm atuado nas políticas educacionais do estado (APEOESP, 2019) (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 64).

O MEC divulgou novo cronograma<sup>44</sup> de implementação do Novo Ensino Médio no país e, também, um painel de monitoramento no dia 16 de dezembro de 2021 em evento intitulado Webinário Nacional de Monitoramento do Novo Ensino Médio.

O propósito citado desse painel de monitoramento<sup>45</sup>, criado em parceria com a Universidade Federal de Alagoas, era de divulgar os dados e status da implementação do Novo Ensino Médio na rede pública dos diferentes estados brasileiros.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/mec-lanca-painel-para-monitorar-implementacao-do-novo-ensino-medio#:~:text=O%20cronograma%20definido%20este%20ano,tr%C3%AAs%20anos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 01 jun. 2022.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>. Acesso em: 01 jun. 2022.

O novo cronograma estabelecia para 2022 a implementação progressiva do Novo Ensino Médio, a começar pelo 1º ano com a ampliação da carga horária escolar, orientação do currículo conforme a BNCC e a implantação e oferta dos itinerários formativos contemplando as áreas de conhecimento e a formação técnica profissional. Em 2023 a implementação ocorreria nos 1ºs e 2ºs anos e em 2024 nos três anos do Ensino Médio.

A Seduc-SP iniciou a implementação do Novo Ensino Médio em 2019 com o lançamento do “guia de implementação do Ensino Médio”<sup>46</sup> de São Paulo. Esse guia teve nova publicação em 30/03/2022.

O Guia começa descrevendo o histórico de discussões sobre o Ensino Médio no Estado de São Paulo.

Segundo a Seduc-SP, em 2019, houve 1600 seminários presenciais que contaram com a participação de 140 mil estudantes e 18 mil professores. No guia, não consta o número de professores e estudantes da rede estadual, também, não descreve quanto tempo os participantes tiveram para se mobilizar e participar dos seminários.

Desses seminários resultou, um documento curricular que foi submetido à consulta pública no ano seguinte. Contaram com 42 mil alunos, 42 mil professores e 400 mil participações incorporadas no referido documento curricular e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Em 2021 foi realizada uma nova consulta com o intuito de explicar sobre os Itinerários Formativos e “coletar insumos” para a sua construção. O resultado continha propostas e mapeamento de dúvidas relativas aos Itinerários Formativos.

Nesse mesmo ano, teve início a implementação gradual do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo para os alunos do 1º ano. Em 2022, para alunos do 2º ano e em 2023 será para os alunos do 3º ano.

O guia de implementação do Ensino Médio do Estado de São Paulo (2022) explicita no item da “arquitetura de implementação” como as escolas deveriam ser organizadas visando a expansão da carga horária dos alunos do Ensino Médio no Estado. Foi direcionado para que, no ano de 2022, os estudantes da segunda série do Ensino Médio, período diurno, tivessem o acréscimo de sete aulas semanais (sendo duas aulas de Educação Física, duas aulas de Língua Inglesa e três aulas de

---

<sup>46</sup> Disponível em: [https://issuu.com/governosp/docs/guia\\_implementa\\_o\\_nem\\_sp](https://issuu.com/governosp/docs/guia_implementa_o_nem_sp). Acesso em: 01 jun. 2022.

orientações de Estudos. Para 2023, os alunos da terceira série terão o acréscimo de cinco aulas semanais com duas aulas de eletivas e três de Orientação de Estudos.

As aulas podem ser presenciais ou pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)<sup>47</sup>, plataforma essa com dois canais digitais abertos. O acesso pode ser por meio de seu aplicativo e tanto professores como estudantes da rede estadual têm acesso a vários conteúdos. Os dados da plataforma são disponibilizados pelo Governo do Estado de São Paulo.

O professor ministra aula tanto presencialmente quanto pelo aplicativo e o aluno acompanha as aulas de modo síncrono (aulas pelo computador, ao vivo) ou assíncrono (aulas que acontecem no tempo do aluno e são gravadas).

As escolas que possuem Ensino Médio no período noturno podem escolher dentre as possibilidades apontadas pelo guia de monitoramento de São Paulo como vão se organizar para a expansão das aulas, sendo que uma possibilidade não exclui a outra. São elas:

- Aulas pelo CMSP;
- Estudos orientados que podem ter frequência flexível, mas o aluno tem frequência obrigatória de pelo menos uma vez por mês;
- Aulas presenciais a partir das 18h15m se a escola contar com salas ociosas disponíveis.
- Escolher um modelo por turma.

#### **4.5 Escolas de Tempo Parcial-Diurno do Ensino Médio**

Na 1ª série, o aluno fica com um total de 35 aulas de 45 minutos cada, divididas com 30 aulas destinadas à Formação Geral Básica e cinco aulas restantes para os Itinerários Formativos (Imagem 1).

Para a 2ª série, estabeleceu-se que o aluno teria aprofundamento curricular em uma ou duas áreas do conhecimento. A distribuição de suas aulas fica para 20 aulas de Formação Geral Básica e 15 aulas para os itinerários formativos compostas por cinco aulas dos componentes dos itinerários formativos e outras dez aulas para o aprofundamento curricular. Dentro do horário destinado aos itinerários formativos há

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://centrodemidiassp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

a previsão do acréscimo de sete aulas no contraturno para componentes dos itinerários formativos – expansão de carga horária (Imagem 2).

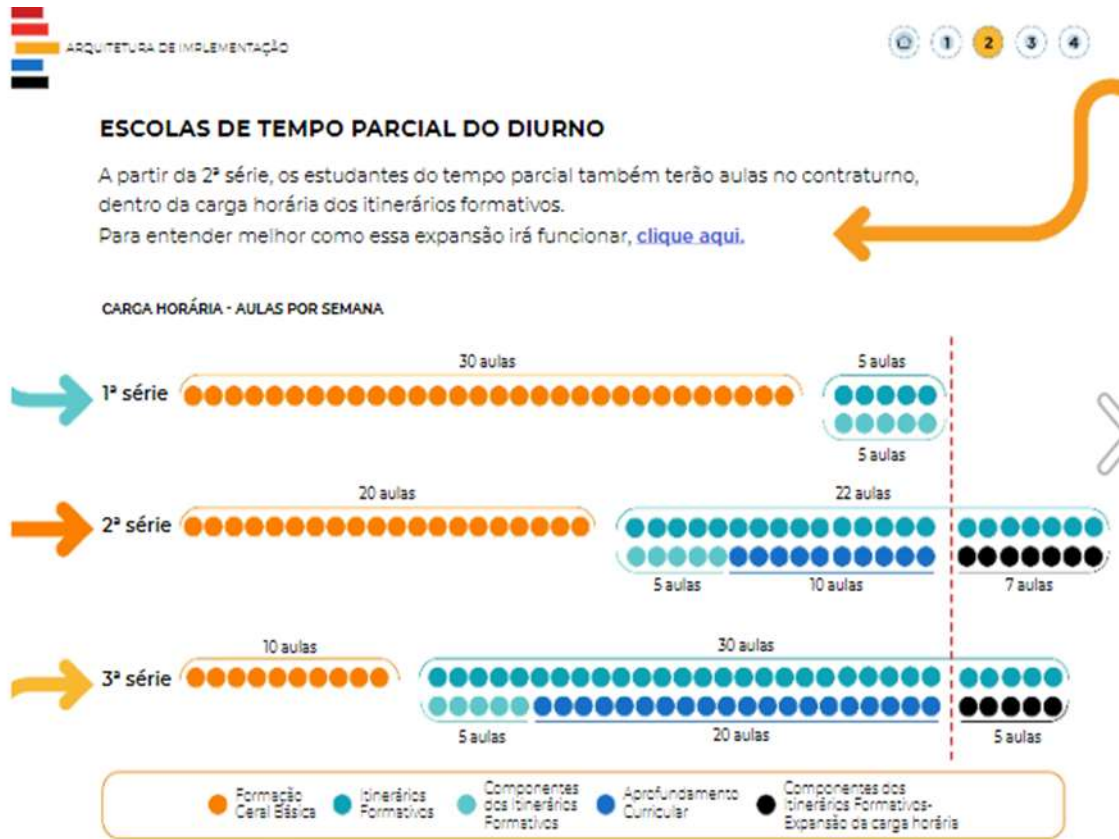
Na 3ª série, o aluno ficará com dez aulas de Formação Geral Básica e 25 aulas de itinerários formativos compostos de cinco aulas dos componentes dos itinerários formativos e 20 aulas de aprofundamento curricular. Também, dentro do horário dos itinerários formativos, os alunos terão cinco aulas no contraturno para componentes dos itinerários formativos – expansão de carga horária (Imagem 2).

### Imagem 1 - Escolas de Tempo Parcial diurno



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

**Imagem 2 - Escolas de Tempo Parcial diurno**



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

#### 4.6 Para as escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial Noturno

Na 1ª série do Ensino Médio, as escolas possuem 25 aulas de 45 minutos cada. Para a 2ª série, a determinação é de que tenham 20 aulas de Formação Geral Básica e cinco aulas destinadas aos itinerários formativos com aprofundamento curricular. Na 3ª série, 10 aulas de formação Geral Básica e 17 aulas de itinerários formativos com aprofundamento curricular (Imagem 3).

Visando atender à Reforma, determinou-se que os alunos do Noturno deveriam ter o acréscimo de três mil horas no Ensino Médio. Sendo assim, a divisão dessas horas ocorre com o aluno de 1ª série com 27 aulas e mais três aulas de Formação Geral Básica (uma aula de Língua Portuguesa, uma aula de Matemática e uma aula de Sociologia), possuindo um total de 30 aulas. Também o acréscimo de seis aulas semanais destinadas a três aulas para itinerários formativos e três para os chamados

Componentes dos itinerários formativos – expansão de carga horária (Duas aulas de Projeto de vida e uma aula de Tecnologia e Inovação) (Imagem 4).

Para a 2ª Série, o aluno ficaria com 20 aulas de Formação Geral Básica e 14 aulas destinadas aos itinerários formativos, com dez aulas de aprofundamento curricular e quatro aulas para os componentes dos itinerários formativos – expansão de carga horária (Imagem 4). Essas quatro aulas de expansão são divididas em uma aula de Educação Física, uma aula de Tecnologia e inovação e duas aulas de Projeto de vida.

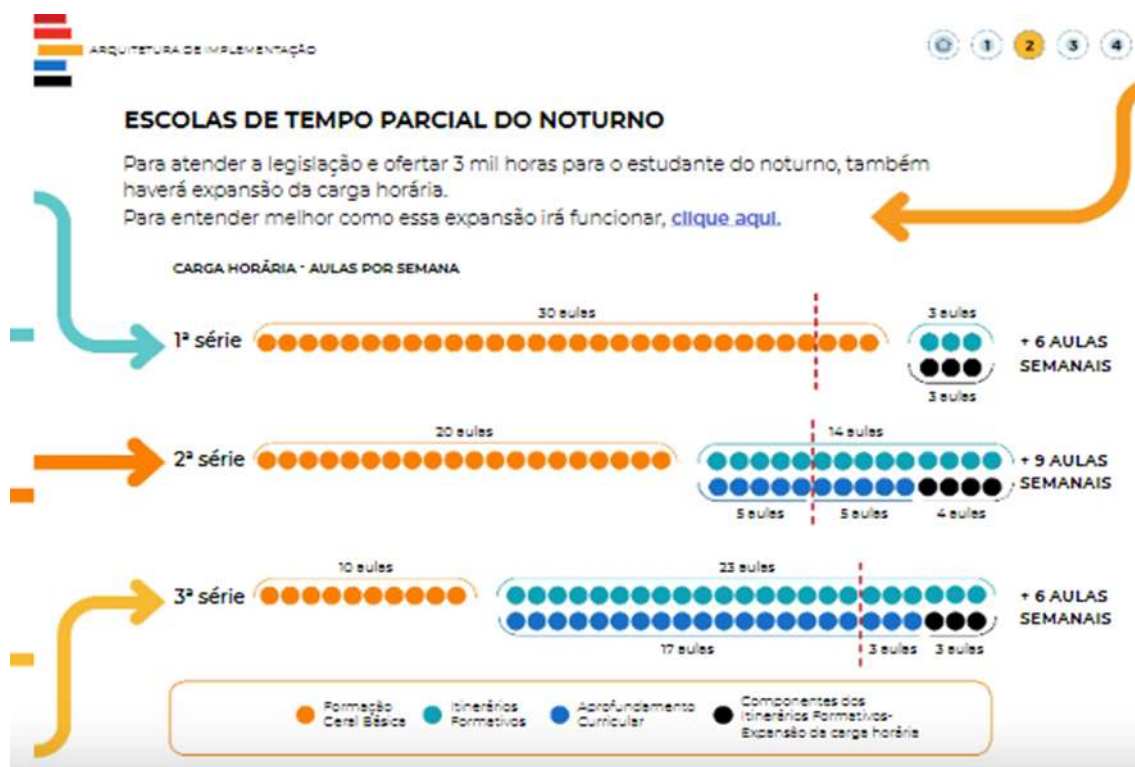
A 3ª Série ficaria com dez aulas de Formação Geral Básica e 23 aulas com os Itinerários Formativos. Esses Itinerários são compostos de 17 aulas de Aprofundamento curricular e seis aulas semanais divididas em três aulas de aprofundamento Curricular e três aulas de Componentes dos Itinerários Formativos-Expansão de carga horária (Imagem 4). Essas aulas de expansão de carga horária são formadas por duas aulas de Projetos de vida e uma aula de Tecnologia e inovação.

**Imagem 3 - Escolas de tempo parcial do Noturno**



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

**Imagem 4 - Escolas de tempo parcial o Noturno**



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

#### 4.7 Escolas de Tempo Integral de sete horas

Estabeleceu-se para as escolas de tempo integral de sete horas, 30 aulas de Formação Geral Básica e dez aulas destinadas aos itinerários formativos com cinco aulas para os componentes dos itinerários formativos e três aulas para componentes dos itinerários formativos-orientação de estudos e, também, dois tempos para os clubes juvenis (Imagem 5).

Para as 2ªs séries ficarão 20 aulas para Formação Geral Básica, 18 aulas para os itinerários formativos e dois tempos para os clubes juvenis divididos em cinco aulas para os componentes dos itinerários formativos, dez aulas para aprofundamento curricular, três aulas para os componentes dos itinerários formativos – orientação de estudos e dois tempos de clubes juvenis (Imagem 5).

Nas 3ªs séries ficam dez aulas para a Formação Geral Básica e 28 aulas de itinerários formativos distribuídos com cinco aulas para componentes dos itinerários formativos, 20 aulas de aprofundamento curricular, três aulas de componentes dos

itinerários formativos – orientação de estudos e dois tempos de clubes juvenis (Imagem 5).

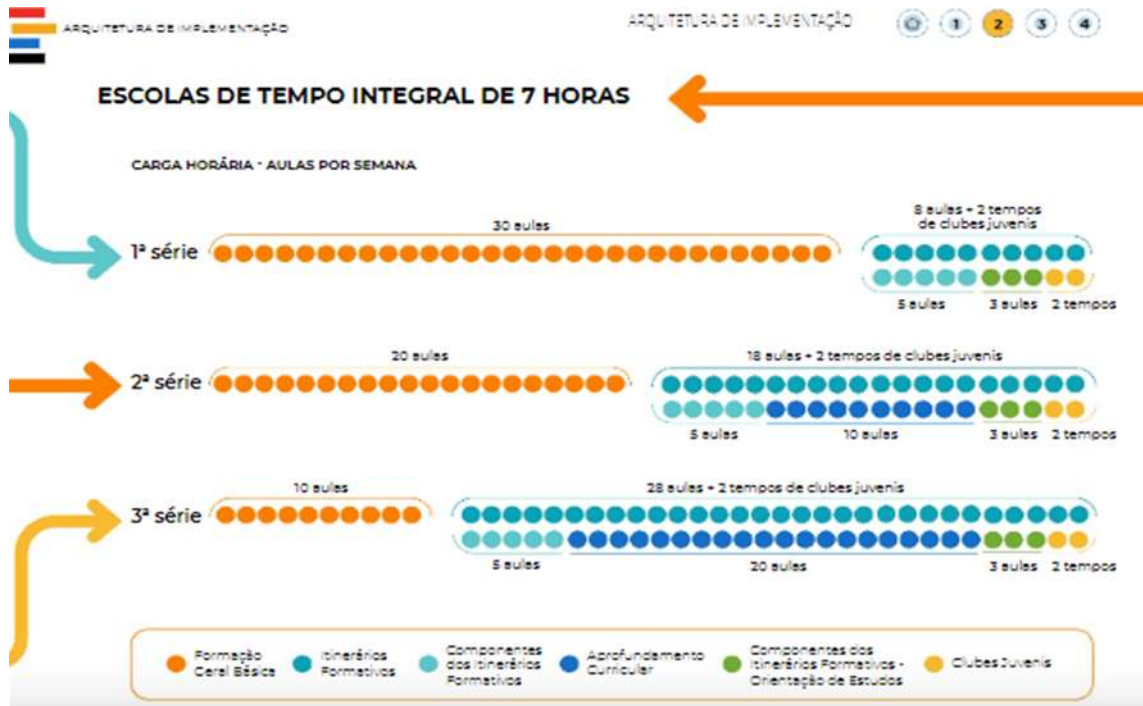
#### **4.8 Escolas de Tempo Integral de nove horas**

Às escolas de tempo integral de nove horas ficou estabelecido o total de 30 aulas na 1ª Série e 13 aulas e dois tempos de clubes juvenis em um total de 15 aulas de itinerários formativos distribuídos com cinco aulas para os componentes dos itinerários formativos, cinco aulas para componentes dos itinerários formativos – práticas experimentais, três aulas para os componentes itinerários formativos – orientação de estudos e dois tempos para os clubes juvenis (Imagem 6).

Nas 2ªs séries, o aluno ficaria com 20 aulas para a Formação Geral Básica, 23 aulas para os itinerários formativos e dois tempos de clubes juvenis distribuídos em cinco aulas para os componentes dos itinerários formativos, dez aulas para aprofundamento curricular, cinco aulas para o aprofundamento curricular-unidade extra, três aulas para os componentes dos itinerários formativos-orientação dos estudos e dois tempos de clubes juvenis (Imagem 6).

Nas 3ªs séries, dez aulas para a Formação Geral Básica e 33 aulas para os itinerários formativos e dois tempos de clubes juvenis distribuídos da seguinte forma: cinco aulas para os componentes dos itinerários formativos, 20 aulas para aprofundamento curricular, cinco aulas para aprofundamento curricular-unidade extra, três aulas de componentes dos itinerários formativos-orientação dos estudos e dois tempos de clubes juvenis (Imagem 6).

Imagem 5 - Escolas de tempo integral de 7 horas



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

Imagem 6 - Escolas de tempo integral de 9 horas



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

#### 4.9 Aprofundamento Curricular

A estrutura do Aprofundamento Curricular é composta por seis Unidades Curriculares (UC), diferentes e independentes uma da outra, divididas em: duas Unidades Curriculares na 2ª série, cursadas, uma em cada semestre e na 3ª série, quatro Unidades Curriculares, cursadas duas Unidades Curriculares por semestre (Imagem 7).

Cada UC possui carga horária de 150 horas com dez aulas semanais e é, também, composta de um componente curricular (Imagem 8).

**Imagem 7** - Distribuição das Unidades curriculares

#### **Como ficam distribuídas as unidades curriculares (UC) ao longo das 3 séries**

1ª série		2ª série		3ª série	
1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
-	-	UC 1	UC 2	UC 3	UC 5
-	-	-	-	UC 4	UC 6

*Cada unidade curricular tem carga horária de 150 horas (10 aulas semanais)*

Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

### Imagem 8 - Exemplo de Unidade Curricular - Linguagens

#### Exemplo de Unidade Curricular – Linguagens Unidade Curricular 1: “Ta na mídia, ta no mundo”

Componente Curricular	Aulas semanais
Laboratório de produção jornalística	2 aulas
Observatório da imprensa internacional	2 aulas
Jornalismo e inclusão: práticas e experimentações	3 aulas
Criação e comunicação publicitária.	3 aulas

Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

## 4.10 Formação Técnica e Profissionalizante

### 4.10.1 O Programa Novotec

A Resolução SE nº 2 18/01/2019 determinou a criação do Programa Novatec com disposição para organizar o Ensino Médio, articulando-o com a Educação Profissional de Nível Técnico (SÃO PAULO, 2019a).

O objetivo do Programa é ofertar cursos profissionalizantes para os estudantes do Ensino Médio da rede estadual paulista. Estes cursos são oferecidos em parceria com o Centro Paula Souza<sup>48</sup> nas escolas.

Os cursos de formação profissional oferecidos pelo Centro Paula Souza são em quatro modalidades com cargas horárias diferentes.

O Programa Novotec propõe cursos técnicos e profissionalizantes para os alunos do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas. Os cursos são oferecidos pelas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia do Estado de

<sup>48</sup> O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Presente em 365 municípios, a instituição administra 224 Etecs e 75 Fatecs estaduais, com mais de 323 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza/>. Acesso em: 02 set. 2022.

São Paulo (Fatecs) do Centro Paula Souza e, também, possui parcerias com a Digital Innovation One, Education First e Microsoft<sup>49</sup>.

Segundo o programa, os conteúdos oferecidos estão ligados às “demandas do mundo do trabalho e da vida fora da escola”<sup>50</sup>.

O Novotec possui quatro modalidades, são elas:

➤ **O Novotec Expresso** apresenta cursos de curta duração que podem ser presenciais e remotos síncronos, com 120 horas, e duração de um semestre. São ministrados concomitantemente ao Ensino Médio. Oferece cursos de qualificação. Os conteúdos substituem algumas Unidades Curriculares pertencentes aos itinerários de áreas de conhecimento (Imagem 9).

➤ **O Novotec Integrado** contém cursos técnicos incorporados às aulas e disciplinas do Ensino Médio. São eles: Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em eventos, Ensino Médio com habilitação profissional em finanças, Ensino Médio com habilitação profissional em guia de turismo, Ensino Médio com habilitação profissional em informática para a internet, Ensino Médio com habilitação profissional em técnico em logística, Ensino Médio com habilitação profissional em marketing, Ensino Médio com habilitação profissional em recursos humanos, Ensino Médio com habilitação profissional em serviços jurídicos e Ensino Médio com habilitação profissional em serviços públicos (Imagem 9). As aulas estão descritas na matriz curricular do Ensino Médio e são lecionadas pelos professores da escola em uma carga horária menor do que as ministradas pelos professores do Centro Paula Souza. Conforme o artigo 2º da Resolução SE de 18/01/2019, “as matrizes curriculares, [...] foram organizadas com vistas a assegurar ao aluno os mínimos curriculares necessários à sua formação geral”. O Novotec Integrado está contido no itinerário profissionalizante oferecendo cursos como: Contabilidade, Administração, Marketing, Logística, Recursos Humanos, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para a Internet, Serviços Jurídicos e Guia de Turismo (Imagem 9).

➤ **O Novotec Virtual** contendo os cursos de: Banco de Dados – Virtual, Espanhol Básico – Virtual, Lógica de Programação – Virtual, Desenvolvedor Mobile - Virtual, Finanças na Empresa – Virtual, Planejamento Empresarial – Virtual, Desenvolvimento Web – Virtual e, por fim, Gestão Administrativa – Virtual. O Novotec Virtual utiliza a plataforma da Universidade Virtual do Estado de São Paulo para ofertar

---

<sup>50</sup> Disponível em: [NovotecWeb](#) . Acesso em: 10 jun. 2022.

seus cursos nas modalidades semipresencial ou totalmente on line, com módulos de 100 horas cada e com acompanhamento de tutores.

➤ **O Novotec Móvel** trata de cursos como: Comandos Hidráulicos e Pneumáticos, Soldagem, Instrumentação Básica e Panificação. Seus cursos são rápidos, de 80 a 100 horas e são realizados em até um mês por meio de unidades móveis como carretas que circulam pelo Estado.

As escolas de tempo parcial de itinerários com cursos técnicos possuem na 1ª série 30 aulas de Formação Geral Básica e cinco itinerários formativos trabalhados com componentes dos itinerários formativos – Inova Educação (Imagem 10).

Na 2ª série, os alunos têm 20 aulas de Formação Geral Básica e 15 aulas de itinerários formativos com itinerário de formação contendo cursos técnicos (Imagem 10). Nestas 15 aulas de itinerários formativos, estabeleceu-se que os cursos profissionalizantes seriam adaptados e encaixados dentro das 150 horas de uma Unidade Curricular. Para os cursos de qualificação profissional são dez aulas dentro da Unidade Curricular e as cinco aulas restantes seriam para componentes dos itinerários formativos-Inova Educação (Imagem 11).

Na 3ª série, os alunos ficariam com dez aulas de Formação Geral Básica e 25 aulas de itinerários formativos de formação com cursos técnicos (Imagem 10).

Os cursos de qualificação profissional dividiram-se em cinco aulas para os componentes dos itinerários formativos – Inova educação e dez aulas de cursos profissionalizantes encaixados em 150 horas da Unidade Curricular (Imagem 11).

Na composição do Novo Ensino Médio com cursos técnicos, os professores da rede estadual ministram as aulas de Formação Geral Básica e os professores da escola técnica ministram as aulas de formação técnica (Imagem 10).

Para os cursos de qualificação profissional, os professores da rede estadual ficam com as aulas de Formação Geral Básica, as Unidades Curriculares das áreas do conhecimento e, também, acompanham as aulas das unidades Curriculares de qualificação ministradas pelos professores da escola técnica. Assim, os dois professores atuam juntos perante os alunos (Imagem 11).

Os itinerários com cursos de qualificação profissional para o ano de 2022 pelo Novotec expresso são:

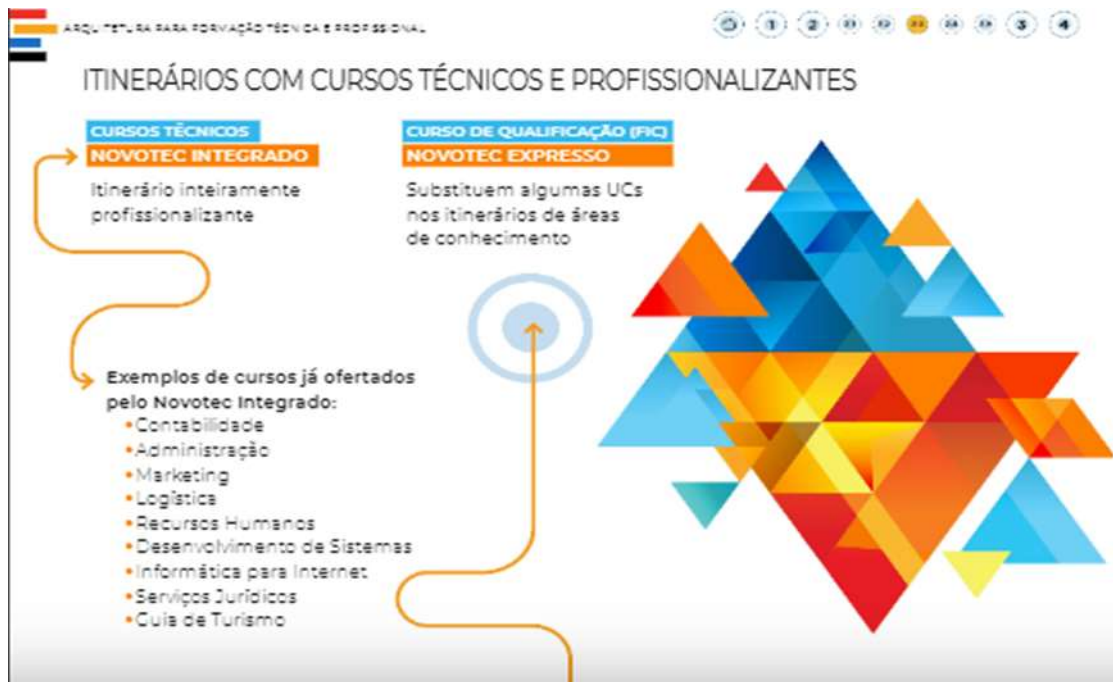
- Área de linguagens e suas tecnologias - #SeligaNaMídia<sup>51</sup>;

---

<sup>51</sup> Disponível em: [01\\_Area\\_de\\_Linguagens\\_Novotec\\_Expresso.pdf \(educacao.sp.gov.br\)](#). Acesso em: 09 jun. 2022.

- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas<sup>52</sup>;
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação<sup>53</sup>;
- Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática Conectada<sup>54</sup>.

**Imagem 9 - Itinerários com cursos técnicos e profissionalizantes**



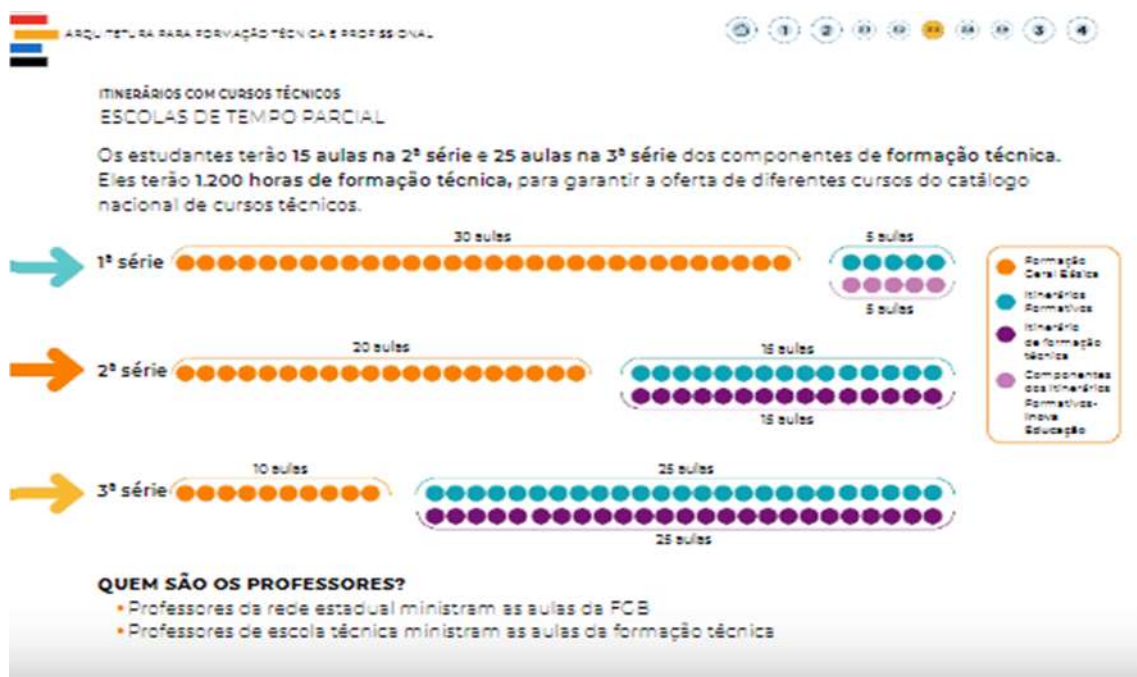
Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

<sup>52</sup> Disponível em: [01\\_Area\\_de\\_Linguagens\\_Novotec\\_Expresso.pdf\(educacao.sp.gov.br\)](http://01_Area_de_Linguagens_Novotec_Expresso.pdf(educacao.sp.gov.br)). Acesso em: 09 jun. 2022.

<sup>53</sup> Disponível em: [03\\_Area\\_de\\_Ciencias\\_da\\_Natureza\\_e\\_Novotec\\_Expresso.pdf\(educacao.sp.gov.br\)](http://03_Area_de_Ciencias_da_Natureza_e_Novotec_Expresso.pdf(educacao.sp.gov.br)). Acesso em: 09 jun. 2022.

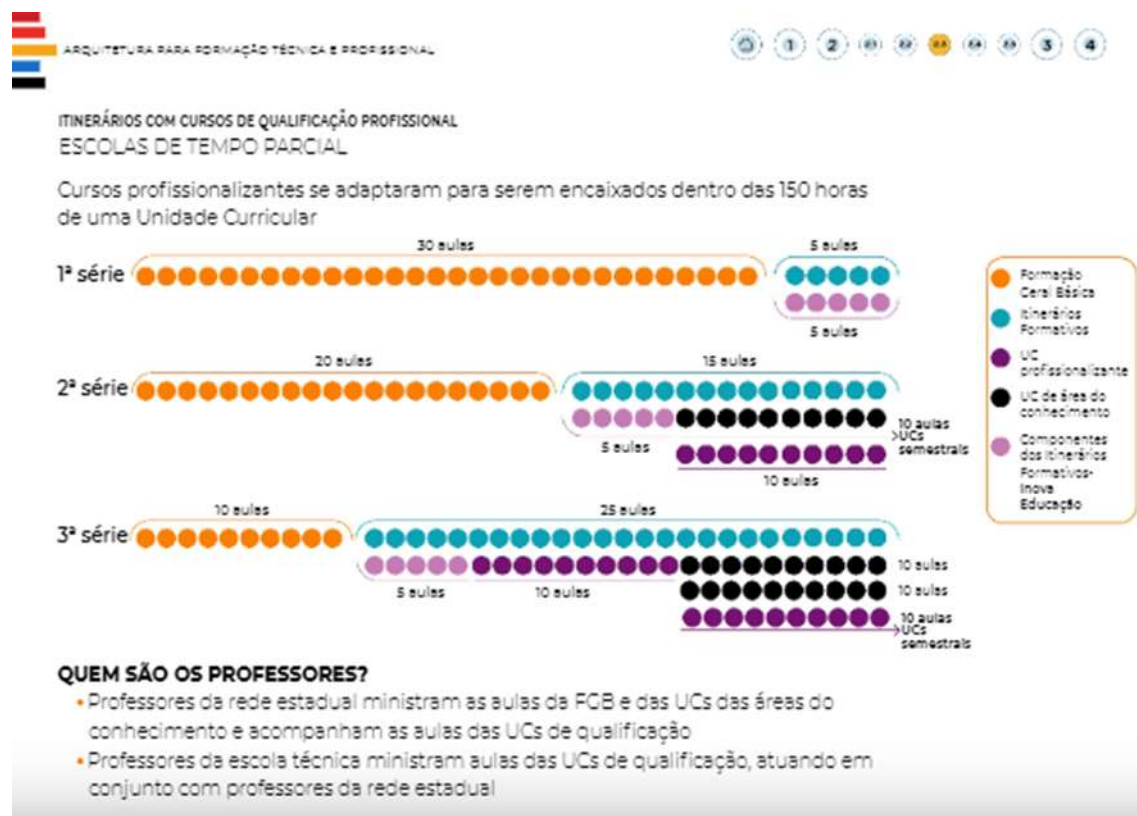
<sup>54</sup> Disponível em: [03\\_Area\\_de\\_Ciencias\\_da\\_Natureza\\_e\\_Novotec\\_Expresso.pdf\(educacao.sp.gov.br\)](http://03_Area_de_Ciencias_da_Natureza_e_Novotec_Expresso.pdf(educacao.sp.gov.br)). Acesso em: 09 jun. 2022.

### Imagem 10 - Itinerários com cursos técnicos



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

### Imagem 11 - Itinerários com cursos de qualificação profissional



Fonte: Guia de implementação do Ensino Médio, 2022.

A respeito da iniciativa do Governo de São Paulo de começar pelo itinerário profissionalizante a Reforma do Ensino Médio, Piolli e Sala (2019) apontam para a indicação de uma concepção de educação tecnicista e, também, o aproveitamento de itinerários com maior demanda e aceitação da população.

A opção do governo paulista de começar a Reforma do Ensino Médio pelo itinerário profissionalizante denota o tipo de educação tecnicista que ele busca implementar. Na falta de maiores informações do que seriam os outros itinerários formativos, o governo optou por iniciar sua reforma pelo itinerário que tem maior demanda e aceitação por parte da população em geral (PIOLLI; SALA, 2019, p. 189).

Em 2009, foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape) “Paulo Renato Costa Souza” com o objetivo de ofertar cursos que pudessem qualificar profissionais tanto no exercício do magistério como na gestão de Ensino Básico, servidores da Seduc-SP, utilizando-se do ensino a distância para ministrar cursos de formação em ambientes virtuais e aulas.

Nessa plataforma, foi disponibilizado, aos profissionais da Rede para a implementação do Novo Ensino Médio de São Paulo, um espaço contendo vídeos, orientações e materiais de apoio a respeito da Unidade Curricular 1 de cada um dos dez aprofundamentos Curriculares dos Itinerários Formativos. Todo esse material tem por objetivo, segundo a Secretaria da Educação, colaborar com o trabalho dos “gestores e professores no planejamento e desenvolvimento pedagógico entre as áreas do conhecimento”<sup>55</sup>.

O material de apoio contendo atividades da Unidade Curricular 1 foi intitulado de Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (Mappa). Nele, constam “atividades de cada Aprofundamento e seus respectivos vídeos, aspectos das escolhas metodológicas, recursos didáticos, processos avaliativos e articulação de componentes”<sup>56</sup>.

Consta no Site da Efape “Paulo Renato Costa Souza” o nome da Unidade Curricular 1 para cada um dos dez aprofundamentos Curriculares. São eles:

- A. Tá na Mídia, Tá no Mundo – #SeLigaNaMidia
- B. Educação Financeira Sustentável – Matemática Conectada
- C. No Mundo Tudo está Interligado – Superar Desafios é de Humanas
- D. Projeto Casa Sustentável – Ciência em Ação

<sup>55</sup> Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/novo-ensino-medio-aprofundamento-curricular-unidade-curricular-1/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/novo-ensino-medio-aprofundamento-curricular-unidade-curricular-1/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

- E. O Indivíduo e o Ambiente – A Cultura do Solo: do Campo à Cidade
- F. Água e Energia – Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável
- G. Tradições e Heranças Culturais – Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana
- H. Números Também Importam – #QuemDivideMultiplica
- I. Corpos em Movimento: Cultura e Ciência – Corpo, Saúde e Linguagens
- J. Como se Tornar um Resolvedor de Problemas? – Start! Hora do Desafio!

O Sistema Estadual de Ensino, por meio da indicação CEE nº 157/2016, publicado no DOE em 16/12/2016 – Seção I – p. 48, distinguiu dois tipos de professores para ministrarem aulas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na Educação Básica: os habilitados e os qualificados.

Os habilitados são os professores, portadores de diploma de Licenciatura Plena, ou equivalente. Eles têm prioridade na atribuição da disciplina de sua licenciatura.

Os professores qualificados são os que, mediante um componente pretendido, possuem carga horária, igual ou superior, a 160 horas desse componente, registrada em seu histórico escolar de graduação. Podem ser professores de outra licenciatura diferente, professores com licenciatura curta, estudantes do último ano dos cursos de licenciatura plena da disciplina pretendida, pessoas com o diploma de Bacharel ou Tecnólogo em nível superior desde que conste em seu histórico a carga horária mínima de 160 horas para a disciplina pretendida.

Na atribuição de aulas, por exemplo, para se ministrar aulas de Filosofia, a prioridade de escolha e atribuição é dos professores com Licenciatura em Filosofia ou Licenciatura em Ciências Sociais com Habilitação em Filosofia. Na ausência dessas condições, os professores qualificados podem assumir essas aulas.

Os professores qualificados, nesse exemplo, são os que portam diploma de Licenciatura em Ciências da Religião desde que tenham Habilitação em Filosofia, diploma de Licenciatura em Ciências Sociais, Sociologia, Psicologia, História, Estudos Sociais e Pedagogia. Também, fazem parte do grupo de professores qualificados os alunos do último ano dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Ciências da Religião desde que contenham a Habilitação em Filosofia, Pedagogia, Sociologia, História e Psicologia. Estão nesse grupo os que possuem Diploma de Tecnólogo e Bacharelado

que constem em seu currículo a carga horária de 160 horas na disciplina a ser escolhida e atribuída<sup>57</sup>.

Segundo o documento de esquematização de habilitação/qualificação de docentes para ministrar as disciplinas do currículo de Educação Básica no Estado de São Paulo (2021, p. 3) “Em síntese, QUALIFICADO é o candidato que possui disciplinas em seu histórico com carga horária igual ou superior a 160 horas”.

A Resolução da Seduc-SP, de 29/10/2021, publicada no D.O.E. em 18 de novembro de 2021, p.42/43 atualizou a normativa da qualificação necessária aos docentes para dar aulas na Educação Básica, bem como, a ordem de prioridade nos processos de atribuição de aulas. Segundo a Resolução:

A - Docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente, e complementação nos termos da legislação vigente, para ministrar aulas na Educação Básica e, quando for o caso, para provimento de cargo público.

B - Docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação, embora não sejam específicas do curso; estudantes de Licenciatura, que apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar na mesma área da disciplina que poderão ser autorizados a lecionar, comprovada a carência de professores habilitados em disciplinas específicas.

C - Portadores de Diploma de Curso Superior de Bacharelado ou Portadores de Diploma de Curso Superior de Tecnologia que apresentem no histórico escolar do curso, carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida, nelas incluídas as horas de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (Parecer CEE 375/2012), que estão também autorizados a lecionar, persistindo a carência de candidatos habilitados.

Nos processos de atribuição de aulas deve ser observada a ordem de prioridade entre essas três partes (A, B e C) e, em cada uma delas, a ordem de prioridade e de equivalência entre as formações listadas. Os editais do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo deverão ser elaborados observando-se a ordem e a equivalência entre as formações definidas, na parte A, da presente Indicação (SÃO PAULO, 2021, n. p.).

A Resolução da Seduc-SP nº 46 de 10/06/22 incluiu nova ordem de prioridade no seguimento de professores qualificados no momento da atribuição de aulas para suprir vagas remanescentes na rede.

---

<sup>57</sup> Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/09/habilitao-e-qualificao-docente.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

Essas ações do Governo de São Paulo indicam as mais diversas tentativas, em pouco espaço de tempo, para o provimento, urgente, das vagas de professores na rede.

O site<sup>58</sup> da Seduc-SP publicou, em 02/04/22, medidas tomadas pelo Secretário de Educação, Rossieli Soares, intituladas de “gestão inovadora”. Dentre as medidas tomadas, citou-se a expansão das escolas de Programa Ensino Integral (PEI), a implantação do “Novo Ensino Médio” e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Novo Ensino Médio.

Ao tratar da expansão das escolas do PEI, criado em 2012, com carga horária de sete ou nove horas nas escolas, foi citado que os alunos têm aulas de Tutoria, nivelamento, protagonismo nos clubes juvenis e líderes de turma, orientação de estudos e práticas experimentais para a formação integral, a partir do projeto de vida dos alunos.

Segundo dados apontados pela Secretaria de Educação Paulista, houve crescimento do número de escolas e de alunos no PEI de 364 escolas no final do ano de 2018 para 2050 escolas em abril de 2022 e com a expectativa de chegar ao final de 2022 com 2150 escolas e para 3000 escolas em 2023. Retratam que, no final de 2018, havia 115 mil alunos contemplados com esse Programa, em abril de 2022 esse número havia crescido para 1 milhão de vagas.

Resta saber se essas vagas estão preenchidas e os alunos, frequentando. Se houve garantia não apenas das matrículas, mas do acesso e da permanência desses alunos na escola.

Com relação à implantação do “Novo Ensino Médio” – O Estado de São Paulo foi o primeiro a implementar o Novo Ensino Médio no ano de 2021.

O comprometimento do atual Secretário de Educação, Rossieli Soares, com a Reforma do Ensino Médio se construiu desde quando foi Secretário de Educação Básica do MEC, em maio de 2016 e, também, ministro da Educação, a partir de abril de 2018 no governo do presidente Michel Temer. No dia de sua posse como ministro no MEC, enfatizou a necessidade dos projetos iniciados, anteriormente, como a Reforma do Ensino Médio, não sofrerem “descontinuidade”<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/rossieli-soares-consolida-gestao-inovadora-na-secretaria-da-educacao-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 24 maio 2022.

<sup>59</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/rossieli-soares>. Acesso em: 27 maio 2022.

Segundo dados anunciados no site<sup>60</sup> da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o novo currículo do Novo Ensino Médio começou a ser implementado com 436 mil estudantes no primeiro ano.

Segundo Rossieli Soares (2022), a Reforma no Ensino Médio promove o protagonismo estudantil e, assim, adquire sentido para o aluno porque apoia seus sonhos e objetivos de vida.

Rossieli Soares (2022) confirmou a existência de uma formação comum no Ensino Médio e a possibilidade de o aluno escolher dez possibilidades de aprofundamentos em: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e, seis outras opções integradas a essas áreas. Reforça que cada uma das escolas da rede oferece dois aprofundamentos integrados, pelo menos.

Conforme descreve na parte da arquitetura de implementação do guia do Ensino Médio (2021), a expansão da Carga Horária foi disposta da seguinte forma: sete aulas semanais a mais no 2º ano em 2022 e de mais cinco aulas semanais para o 3º ano em 2023.

Os recursos do PDDE do Novo Ensino Médio, provenientes do Governo Federal, vão, diretamente, para as escolas. Esse Programa se destina à implementação dos itinerários formativos nas escolas.

Há, também, o PDDE *Maker* que visa dotar as escolas de recursos para utilização na montagem de Espaços de inovação. Segundo a Efape “Paulo Renato Costa Souza” esses espaços visam desenvolver a criatividade e o pensamento computacional nos alunos<sup>61</sup>.

#### **4.11 O Programa Inova Educação**

O Inova Educação é um programa criado e instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O evento de lançamento do programa, no dia 10 de maio de 2019, contou com autoridades públicas como o governador do Estado de São Paulo, João Dória, o secretário de Educação, Rossieli Soares e a presença da presidenta do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, juntamente, com outros dois professores, Marcos Ferrari Junior e Hélio de Lima Junior. A presença desses

---

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/rossieli-soares-consolida-gestao-inovadora-na-secretaria-da-educacao-estado-de-sao-paulo/> Acesso em: 24 maio 2022.

<sup>61</sup> Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/pdde-maker/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

professores se deve ao fato de terem participado do Programa SuperAção Jovem do Instituto<sup>62</sup>.

Em discurso, no evento de lançamento do Programa Inova Educação em 10 de maio de 2019, a Presidenta do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna ressaltou a parceria e o trabalho conjunto de 15 anos com a Rede Estadual de Educação de São Paulo, as competências e habilidades requeridas aos jovens no século XXI<sup>63</sup>.

Gomide (2019) afirma que Programa Inova Educação é uma política, formulada e desenvolvida pelo governo e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, estando presente na elaboração da política para o ensino integral de São Paulo e na BNCC. No Programa Inova, o discurso das competências socioemocionais, prevê para a formação da juventude da classe trabalhadora adaptar-se ao mercado de trabalho, portanto tem como fundamento a adaptabilidade (KRAWCZYK; ZAN, 2021; PIOLLI; SALA, 2019; FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022).

O Programa Inova Educação tem por objetivos: promover novas atividades educativas que estejam próximas aos interesses dos alunos, trabalhar o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural do aluno, diminuir a evasão escolar, melhorar o “clima nas escolas, fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos”<sup>64</sup>.

Essas atividades foram preparadas fora do ambiente escolar, por profissionais da Secretaria de Educação, sem considerar que cada escola tem um histórico, contexto e é singular, a diversidade de alunos e de interesses, cada um com suas subjetividades singulares, diferentes objetivos, cultura etc., os professores que lidam diretamente com os estudantes e possuem diferentes formações, concepções e visões de mundo no processo educacional.

As atividades propostas pelo Inova Educação possuem a ótica de seus criadores e são colocadas como algo novo, indicam a certeza de que os alunos irão apreciar as propostas, como se tivessem uma riqueza de oportunidades que, na verdade, são oferecidas de acordo com as condições das escolas, sem acatar a

---

<sup>62</sup> Disponível em: [Programa Inova Educação | Transformação hoje, inspiração Amanhã \(educacao.sp.gov.br\)](https://www.inovaeducacao.sp.gov.br/). Acesso em: 21 jun. 2022.

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipGovAtoB8E&list=PL6fldOITrOirJJRYkRaiMd75tGgeChVJd&index=3>. Acesso em: 21 jun. 2021.

<sup>64</sup> Disponível em: <https://nova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

estrutura da escola, o número e formação de professores, os problemas que cada escola apresenta e que são diferentes uma da outra.

Com a perspectiva de trabalhar o pleno desenvolvimento do aluno enfatiza habilidades cognitivas (memória, pensamento crítico e lógico) e as habilidades socioemocionais (responsabilidade, determinação, persistência, curiosidade para aprender e confiança).

Compõe o programa Inova educação, três percursos curriculares: Tecnologia e inovação; Projeto de Vida e as eletivas.

#### 4.11.1 Tecnologia e Inovação

A tecnologia e inovação trabalha tanto com o como fazer uso da tecnologia, como o uso dessa tecnologia para apoiar, de forma responsável e criativa, o projeto de vida do aluno. A Seduc-SP apresenta como eixos desse percurso: a Tecnologia digital da informação e comunicação, Letramento digital e pensamento computacional.

#### 4.11.2 Projeto de Vida

O outro percurso é o denominado Projeto de vida. Ele é composto por aulas e oficinas que devem promover as condições para que os alunos planejem suas atividades escolares e o seu futuro. São propostas aos estudantes, atividades como: a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, compromisso com a comunidade e perspectiva para o futuro.

É proposto aos alunos planejar suas futuras ações após concluírem a Educação Básica, também, discutir com maior profundidade o mundo do trabalho, o envolvimento do estudante com a comunidade a que pertence e a sua vida acadêmica.

No Documento de Formação Docente – Projeto de Vida<sup>65</sup>, destinado à orientação e formação de professores e gestores, consta como referências do componente curricular Projeto de Vida, dentro de uma concepção de Educação Integral, os seguintes nortes: os Quatro Pilares da Educação (UNESCO, 2004), o desenvolvimento socioemocional, a pedagogia da presença e o protagonismo dos jovens.

---

<sup>65</sup> Disponível em: [https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Preparatorio\\_Projeto-de-Vida\\_completo\\_revisado.pdf](https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Preparatorio_Projeto-de-Vida_completo_revisado.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

Referente ao Documento citado acima, consta, como deve ser trabalhado o Projeto de Vida com os alunos durante o Ensino Médio e apresenta o Caderno do Professor em arquivo digital<sup>66</sup> com orientações para desenvolvimento de atividades e composto pelo Caderno do aluno, do Professor e as Diretrizes Curriculares.

#### 4.11.3 As Eletivas

As Eletivas tratam da escolha realizada pelos alunos dentre os cursos ofertados pela escola. Elas podem propor cursos como: empreendedorismo, educação financeira, economia criativa, olimpíadas do conhecimento e teatro. Esses exemplos constam das orientações da Seduc-SP.

A Seduc-SP disponibilizou um site para explicitar e detalhar o Novo Ensino Médio<sup>67</sup>. Ele contém vídeos explicitando os aprofundamentos curriculares, textos explicando sobre os itinerários formativos, o Novotec expresso e integrado e planos para o encontro de professores, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) comentam como as previsões negativas dos que acompanham as disciplinas do Inova como parte da matriz curricular das escolas desde 2020, se confirmaram. Foram apontados a falta de professores habilitados nos cursos, diretores e professores indecisos quanto a escolha entre privilegiar as disciplinas da formação básica ou as disciplinas do Inova durante a atribuição das aulas.

A respeito do Novotec e do Inova educação serem apresentados como resposta às demandas de estudantes, professores e gestores descritos por enquetes e encontro realizados entre profissionais e secretaria de educação, Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022, p. 71) alertam:

[...] as consultas às quais a Secretaria se refere, foram realizadas de modo aligeirado e sem o fornecimento de informações suficientes para os participantes (APEOESP, 2019), contribuindo para cancelar as políticas adotadas. A partir desse levantamento de opiniões, a secretaria passou a divulgá-las como sendo as necessidades elencadas pela própria rede.

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/11wPFtmDiX7KwoK4YI-tyj1Wx9txj8T7D>  
Acesso em: 21 jun. 2022.

<sup>67</sup> Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Considero significativo pontuar duas considerações de Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022): a primeira é de como as mudanças impetradas pela Secretaria de Educação para implementar o novo Ensino Médio tem provocado muitas angústias e dúvidas entre os professores e estudantes. A segunda é que “diferentemente do que afirmam os setores propositores dessas medidas, elas não são consensuais; ao contrário, carregam desde sua elaboração, questionamentos e contradições que se radicalizarão ao esbarrarem na realidade concreta das escolas” (FREITAS; ZAN; SILVA; MOIMAZ, 2022, p. 71).

## 5 METODOLOGIA

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa, bibliográfica e documental, sobre a história do Ensino Secundário ao Médio no Brasil com o objetivo de compreender a influência de nossa herança cultural nas decisões das políticas públicas adotadas para este nível de ensino. Também, uma revisão bibliográfica das Políticas e Reformas do Ensino Médio e seu contexto de implementação no Estado de São Paulo. Estes documentos foram analisados, qualitativamente, no sentido de compreender em quais contextos e com quais interesses se implementou a atual reforma educacional do “Novo” Ensino Médio e a sua implementação no Estado de São Paulo.

Pesquisei, também, a organização da aplicação da Reforma no Estado de São Paulo, as orientações e encaminhamentos da Secretaria de Educação às escolas e professores.

Antes de procurar as escolas estaduais da Zona Leste de São Paulo para realizar a pesquisa de campo, solicitei, via e-mail, à Secretaria de Educação e, depois, por solicitação escrita à Diretoria de Ensino, autorização para a presente pesquisa.

Em uma das visitas à Diretoria de Ensino para obter autorização para a pesquisa nas escolas, uma Supervisora de Ensino, assessora do Dirigente Regional de Ensino, me questionou dos porquês de pesquisar o tema nas escolas, já que eu poderia ler e pesquisar a própria legislação. Justifiquei a minha ação, dizendo que sempre trabalhei em escolas da rede municipal e que gostaria de entender como as escolas estaduais estavam procedendo com o retorno às aulas no pós-pandemia e a implementação do Novo Ensino Médio.

Após autorização da Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino, procuramos seis escolas. Conversei com a coordenação em algumas escolas e em outras, com a vice-diretora. Fui autorizada a encaminhar um questionário para os professores responderem, via *online*, sem o contato direto de uma entrevista. Também, a coordenação ou a vice-direção, não quiseram participar de entrevista que eu havia proposto, inicialmente.

Apenas três das seis escolas pesquisadas concordaram em participar da pesquisa.

Na escola 1, quem nos atendeu primeiro foi a vice-diretora que nos autorizou, prontamente, a realizar a pesquisa, posteriormente, encaminhando a ela, via *WhatsApp*, o questionário. Ela se comprometeu a disponibilizá-lo aos professores

para que respondessem. Não permitiu que eu entrasse ou conversasse com eles e, também, não quis responder ou participar de uma entrevista e justificou dizendo que estavam sobrecarregados com diversas mudanças que mal entendiam do que se tratava.

Na escola 2, a coordenadora que nos atendeu disse que iria apurar na Diretoria de Ensino e com o supervisor de Ensino a possibilidade de a escola participar, ou não, da pesquisa. Após apresentar os documentos que comprovavam a autorização da Secretaria da Educação e Diretoria de Ensino, a coordenadora permitiu a pesquisa desde que eu encaminhasse para ela o questionário para que distribuísse aos professores.

Na escola 3, fui recebida pela diretora que ao ver o e-mail de autorização da Diretoria de Ensino, além de aceitar a realização da pesquisa, prontamente, quis organizar a forma e o dia dos professores participarem. Na ocasião, esclareci que naquele primeiro momento seria apenas para solicitar autorização. Esclarecemos a necessidade de aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil para iniciarmos a pesquisa. Após o aceite do Comitê, retornamos à escola e a diretora nos apresentou à Coordenação, agendando, data e horário, para um encontro com os professores na ATPC. Não foi autorizado a gravação do encontro, apenas conversar com os professores sobre a pesquisa, seus objetivos e disponibilizar o questionário para que respondessem.

Nesse mesmo dia em que agendamos o dia e horário que eu compareceria para conversar com os professores sobre a pesquisa, a coordenadora relatou que a minha presença seria importante para esclarecer os professores sobre a Reforma. Relatou que os professores, naquele momento, estavam apreensivos com a avaliação bimestral realizada de forma online pelos alunos. Esclareceu que esta avaliação, além de ter sido promovida pela Secretaria de Educação, fazia um tempo desde que ela acontecera e os professores, até aquele momento, não tinham a devolutiva do desempenho dos alunos e de suas dificuldades. Esta ação, segundo a Coordenação, estava dificultando o trabalho dos professores na recuperação desses alunos. Outro fator seria que os alunos se encontravam em outra fase, diferente, do que estavam quando realizaram a avaliação. Sendo assim, a avaliação não retratava mais a fase que os alunos estavam e nem o trabalho realizado pelos professores.

A Coordenação demonstrou muita preocupação com os resultados dos alunos na avaliação, cujo dados se encontravam, até aquele momento, de posse apenas da

Diretoria de Ensino. Esta preocupação se revelou, também, dias depois, entre professores. A avaliação, ao invés de servir para o desenvolvimento de práticas educativas formativas e emancipadoras na formação do aluno como um todo, exercem pressão em nome de uma qualidade da educação imposta pela obtenção de conteúdos e resultados.

[...] as escolas vivem em uma crise na qual na teoria sabem que a avaliação deveria ser diagnóstica e processual, considerando o estudante por completo e não apenas classificatória, mas as pressões externas das Secretarias de Educação (SEDUC) e do Ministério da Educação (MEC) fazem com que esse momento de avaliação se torne em processo seletivo, traumático e constrangedor (SALES; FIALHO, 2020, p. 100).

Em data e horário marcado, compareci na escola e, após ter sido apresentada pela coordenadora, expliquei os objetivos da pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aberta a palavra para que os professores presentes pudessem esclarecer possíveis dúvidas, uma professora ficou em pé e manifestou a insatisfação com a pressa de se implementar uma reforma como esta (do Ensino Médio), pois os professores haviam acolhido os alunos pelos momentos difíceis que todos passaram por conta da pandemia, mas que ninguém havia “acolhido” os professores.

Outra professora complementou dizendo que ela mesma havia chorado em sala de aula várias vezes e junto com os alunos, dado a angústia de tudo o que passaram e do isolamento social. E que até hoje estão sentindo os reflexos dessa dificuldade. Vários professores realizaram sinais de aprovação do que era dito por estas colegas.

A Coordenação comentou a minha presença dizendo que não havia partido da escola o aceite para a pesquisa e, sim, da Diretoria de Ensino, portanto, se eles haviam permitido, significava que os próprios (Diretoria de Ensino) queriam saber a repercussão de suas ações.

A Coordenação relatou que esteve presente em reuniões na Diretoria, para manifestar sua opinião sobre a reforma do Ensino Médio. Completou dizendo que sua participação tinha sido muito “tênue” porque tinha que se manifestar sobre algo já pronto e que eles haviam decidido tudo antes. A Coordenação revelou que não tinha conhecimento, até então, se a Diretoria havia aceitado, ou não, as suas colocações. Este discurso da Coordenadora de opinar por algo pronto, elaborado por outras

peças, me remeteu a explicação de Freitas, Zan, Silva e Moimaz (2022) quanto aos conceitos de “democracia” e “gestão democrática” na ótica da Secretaria de Educação de São Paulo, apresentados de forma instrumental, na medida em que seus projetos educacionais são elaborados em conjunto e, em acordo, com os interesses do setor privado, mas são apresentados como vontade coletiva, bem comum e interesse da comunidade escolar.

Professores e Coordenação relataram as dificuldades que encontram para lidar com os alunos desde que voltaram às aulas, após a pandemia. Disseram que os alunos se encontravam apáticos ao que lhes era proposto e como se nada tivesse importância para eles. Disseram que muitos dos alunos se apresentavam desgostosos com a vida e sem perspectivas, parecendo que nada os atingia. Apresentavam-se angustiados e choravam muito e que esse fato é muito diferente ao que apresentavam antes da pandemia.

A coordenação comentou que os alunos, naquele momento, precisam escolher o Itinerário que desejariam cursar, mas que a escola, além de insistir muito com os alunos para fazerem suas escolhas, teve que convocar os pais para explicar, em reunião, a importância da escolha de seus filhos e para que os pais os incentivassem a escolherem seus itinerários, pois a escola e os alunos tinham prazo. Relatou que mesmo com essas ações, a escola não obteve resposta e, por isso, tiveram que utilizar o horário de aula dos professores para forçar os alunos a preencherem suas escolhas, por ordem de preferência.

Após os comentários, a Coordenação divulgou o link do questionário para que os professores respondessem naquele horário mesmo, da ATPC e pelo celular.

Uma das professoras relatou, em voz alta, acreditar nas políticas educacionais e que elas poderiam promover mudanças e superação de desafios, mas não acreditava que a atual Reforma do Ensino Médio pudesse ter essa ação.

Ressalto o papel da Direção e Coordenação no encaminhamento da pesquisa nessa escola e, por terem organizado horário e o encontro com os professores. Situação diferente das outras escolas que não me foi autorizado falar com os professores, mas apenas encaminhar o questionário, via Coordenação, para responderem.

Outro detalhe que acredito ter ajudado os professores a se sentirem à vontade para falar na ATPC e, responder o questionário da pesquisa, foi o fato de três professoras me conhecerem e terem trabalhado comigo na escola em que fui diretora.

Fiquei sabendo pela Coordenação que ao falar aos professores que teriam esse encontro comigo e da pesquisa, dias antes, essas professoras se manifestaram a favor e muito alegres pelo reencontro.

Na escola 4, foi marcado um encontro com a Coordenação, ocasião em que pude disponibilizar o questionário para sua avaliação e se comprometeu a entrar em contato comigo caso a Direção da escola aprovasse. Depois desse dia, não obtive mais nenhuma resposta.

Na escola 5, fui atendida pela Coordenação que quis, prontamente, agendar uma reunião para os professores participarem, mas a Direção da escola não permitiu, justificando ser “muito perigoso” os professores escreverem ou falarem algo que fosse de encontro com as “ações” e “políticas” da Diretoria. Esta escola está localizada próxima à escola onde fui diretora, mas tanto a coordenadora como a diretora, estão há pouco tempo na liderança. Eu optei por não conversar sobre a pesquisa com os professores que conheço na referida escola para respeitar os receios de seus gestores.

Na escola 6, a Coordenação autorizou desde que eu não falasse com nenhum professor, apenas enviasse o questionário pelo *WhatsApp* que ela própria disponibilizaria aos professores para que respondessem, se assim o quisessem. Nenhum dos seus professores responderam ao questionário.

Em todas as escolas pesquisadas, a gestão não quis responder o questionário e nem participar de uma entrevista, apenas permitiram a disponibilização de questionário aos professores. Deram indícios de receio da repercussão da pesquisa perante a Diretoria de Ensino. Me questionavam se a Diretoria iria ler ou não o questionário.

Nas escolas onde foi realizada a pesquisa, houve aceitação da participação, por meio de um questionário elaborado e disponibilizado por mim no *google docs* e, não entrevista como havíamos pensado, inicialmente.

Exceto a escola três em que tive o encontro com os professores na ATPC, as demais escolas (a um e a dois) que participaram da pesquisa demonstraram muito receio tanto por conta da pandemia, pelo fato de terem muitas dúvidas, quanto as ações permitidas ou não com a volta dos alunos à escola, como também, por terem uma pessoa que não fazia parte do grupo da escola, de certa forma desconhecida, realizando uma pesquisa a respeito da implementação de uma política educacional recente.

As gestoras (diretora, vice-diretora e coordenadoras) das escolas com quem conversei manifestaram receio em participar da pesquisa para que a Diretoria de Ensino não visse alguma fala negativa com relação à atual política e as responsabilizasse.

Também, fui questionada sobre os motivos que me levaram a pesquisar na escola pública estadual e, qual seria a vantagem que a escola teria com a pesquisa (Escola 1,2, 4, 5 e 6).

Expus que o interesse não era apenas de cunho pessoal, mas também porque gostaria de contribuir com a escola pública ao analisar suas políticas e reformas.

Na escola 6, a coordenadora relatou o caso de um professor que, na possibilidade de ficar sem aula na atribuição, escolheu ficar com as aulas de Tecnologia e Inovação. Acontece que o professor, segundo a Coordenação, não tinha domínio do uso das tecnologias, dando muito “trabalho” para ela e para os alunos que demonstravam entender mais do que o professor.

Essa pesquisa de campo serviu para embasar análises a respeito da política educacional gerada pela nova legislação do Ensino Médio.

Eu conhecia as seis escolas por residir ou trabalhar próxima delas, mas para obter mais dados e saber quais informações eram divulgadas a respeito da escola para a comunidade escolar, recorri às informações do censo escolar e do QEdu.

O QEdu<sup>68</sup> é um portal aberto e gratuito que se propõe a dar informações sobre a qualidade do aprendizado nas escolas para que a sociedade, além de conhecer os dados possa acompanhar o que eles denominam como qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas brasileiras. O portal foi criado pela Meritt<sup>69</sup> e Fundação Lemann<sup>70</sup> e baseia-se nos dados obtidos de fontes oficiais do Governo brasileiro como: a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores do Inep. As informações do portal ficam disponíveis na página de cada escola.

A comunidade escolar tem acesso a esses dados e classifica a escola como sendo “boa” ou não, por eles, ou seja, dados fornecidos mediante a tabulação das avaliações externas realizadas com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Apontam o que deve ser feito, responsabilizando os profissionais e os alunos pelos resultados,

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/?repeat=w3tc#:~:text=%C3%89%20um%20portal%20aberto%20e,melhor%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 02 set. 2022.

<sup>69</sup> Disponível em: <https://meritt.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 02 set. 2022.

<sup>70</sup> Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 02 set. 2022.

desconsiderando todo o contexto da escola e suas condições. É como se o conhecimento fosse uma série de conteúdos colocados na avaliação.

Na plataforma são expressas sugestões de ações para a “solução” e “prevenção” dos resultados insatisfatórios dos alunos. São algumas delas: para os alunos estudarem mais, para executarem atividades de reforço, recuperarem os conteúdos etc. Soluções essas sempre remetidas para ações futuras.

## **5.1 Abordagem Metodológica**

Pretende-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, apoiada na análise de dados bibliográficos e documentais e, por meio de questionário, aplicado ao grupo de professores que atuam na implementação do Novo Ensino Médio em escolas da Zona Leste de São Paulo.

## **5.2 Contexto de Pesquisa**

O Contexto da pesquisa se deu em escolas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que permitiram a aplicação do questionário.

### **5.2.1 Escola 1**

A escola não é de tempo Integral. As turmas de Ensino Médio, modalidade Regular, nos períodos da manhã e noite, são: Primeira Série – seis turmas com uma média de 35 alunos por turma; Segunda Série, cinco turmas com uma média de 38 alunos por turma; Terceira Série – três turmas com uma média de 33 alunos por turma;

As turmas de Ensino Médio, modalidade EJA, estudam no período noturno, são sete turmas com uma média de 49 alunos por turma.

A escola possui 51 professores, 820 alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA e três turnos de funcionamento.

A escola possui salas de aula, laboratório de informática, acesso à internet, banda larga, computadores para os alunos, pátio coberto, quadra coberta e descoberta e área verde.

Os dados apresentados na plataforma QEdu sobre a proficiência dos alunos na terceira série do Ensino Médio são:

Matemática – 60% (78 alunos) dos alunos do Ensino Médio têm aprendizado insuficiente; a recomendação expressa no site QEdU é que haja recuperação de conteúdos; 36% (47 alunos) têm aprendizado básico e a recomendação do QEdU é a de que os alunos precisam melhorar e a sugestão é terem atividades de reforço; 2% (2 alunos) são proficientes, ou seja, os alunos neste nível, segundo o QEdU, encontram-se preparados para continuar os seus estudos. Por último, 2% (2 alunos) estão no avançado.

Língua Portuguesa - 29% (37 alunos) dos alunos do Ensino Médio têm aprendizado insuficiente; 40% (51 alunos) têm aprendizado básico; 32% (41 alunos) são proficientes e nenhum aluno avançado.

### 5.2.2 Escola 2

A escola é de tempo integral e tem dois turnos, 38 professores, 549 alunos matriculados, 311 alunos matriculados em tempo integral.

Montou exposições na escola com as produções realizadas pelos alunos nas eletivas. As turmas das eletivas são pequenas. Expuseram trabalhos, todos realizados pelo aluno enquanto “protagonista”, palavra esta, muito utilizada nas escolas pesquisadas e não somente nesta. As atividades dos alunos foram: Revista digital, uma intitulada de “Somos todos iguais”, e a outra, “mês da mulher”; Trabalhos de jogos digitais; academia dos escritores; Sonoplastia; Broart; metaverso; corpo e mente etc. Neste último, abordava autoconhecimento, meditação etc.

A escola possui 20 salas de aula. O Ensino Médio é de modalidade Regular com cinco turmas da primeira série no período da manhã e uma média de 31 alunos por turma. Quatro turmas de segunda série no período da manhã com 38 alunos por turma e, duas turmas de terceira série no período da manhã e noite com 29 alunos por turma. Não possui Ensino Médio na modalidade EJA.

A escola possui salas de aula, laboratório de informática, acesso à internet, banda larga, computadores para os alunos, pátio coberto, quadra coberta e descoberta e área verde.

Os dados apresentados na plataforma QEdU sobre a proficiência dos alunos na terceira série do Ensino Médio são:

Matemática – 44% (79 alunos) do Ensino Médio têm aprendizado insuficiente; 50% (89 alunos) têm aprendizado básico; 6% (10 alunos) são proficientes. Por último, 0% (nenhum aluno) está no avançado.

Língua Portuguesa - 25% (44 alunos) têm aprendizado insuficiente; 36% (64 alunos) têm aprendizado básico; 39% (69 alunos) são proficientes e 1% (um aluno) no avançado.

### 5.2.3 Escola 3

A escola não é de tempo integral e tem dois turnos, 64 professores, 1209 alunos matriculados e 34 turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O Ensino Médio é de modalidade Regular com sete turmas da primeira série no período da manhã e uma média de 37 alunos por turma. Seis turmas de segunda série no período da manhã com 35 alunos por turma e, três turmas de terceira série no período da manhã com 36 alunos por turma. Não possui Ensino Médio na modalidade EJA.

A escola possui salas de aula, laboratório de informática, acesso à internet, banda larga, computadores para os alunos, pátio coberto, quadra coberta e descoberta e área verde.

Os dados apresentados na plataforma QEdU sobre a proficiência dos alunos na terceira série do Ensino Médio são:

Matemática – 36% (88 alunos) do Ensino Médio têm aprendizado insuficiente; 58% (139 alunos) têm aprendizado básico; 5% (13 alunos) são proficientes. Por último, 0% (nenhum aluno) está no avançado.

Língua Portuguesa - 17% (41 alunos) têm aprendizado insuficiente; 41% (97 alunos) têm aprendizado básico; 40% (96 alunos) são proficientes e 3% (seis alunos) no avançado.

A escola possui duas turmas com 25 alunos por turma no período da tarde para atividades complementares de handebol e xadrez tradicional e virtual.

## 5.3 Participantes da Pesquisa

Ao todo, foram 39 professores que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, sendo que a maioria, 22, lecionam na escola que participei da ATPC.

## 5.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Na pesquisa bibliográfica, utilizamos a produção científica contemporânea sobre o Ensino Médio e os resultados das políticas educacionais adotadas nos últimos anos.

Por meio de pesquisa documental, analisamos os registros e contextos da atual Reforma do Ensino Médio.

Na pesquisa de campo, aplicamos um questionário junto aos professores do Ensino Médio, um dos responsáveis pela implantação da Reforma do Ensino Médio em suas escolas.

Gostaria muito de ter ouvido os gestores dessas escolas devido ao seu papel de organizar e direcionar as medidas e orientações dos órgãos centrais e da legislação no âmbito escolar, mas não foi possível. O receio de expor suas dificuldades, de julgamentos da Diretoria e, repercussões políticas, conduziram a não participação direta por meio de entrevista ou questionário, viabilizando, apenas, a participação da equipe docente, uma vez que a Diretoria de Ensino havia autorizado.

Analisaremos os dados coletados das respostas do questionário, juntamente com os dados da pesquisa bibliográfica e documental.

## 5.5 Objetivos do questionário aplicado

**Primeiro objetivo:** Compreender as expectativas dos professores quanto ao Novo Ensino Médio.

**Segundo objetivo:** Compreender como a reforma do Ensino Médio está acontecendo nas unidades escolares e como os seus professores trabalham para essa implementação.

**Terceiro objetivo:** Compreender como a reforma do Ensino Médio repercute em suas práticas.

### 5.5.1 Questionário aplicado

A região que você mora é próxima à escola em que você trabalha?

Sim (até 5 Km)

Não (mais de 6 Km).

Qual é a sua formação?

Há quanto tempo você trabalha no Ensino Médio?

(....) De 1 a 5 anos.

(....) Acima de 6 anos.

Há quanto tempo você trabalha em sua escola atual?

(....) De 1 a 5 anos.

(....) Acima de 6 anos

Na sua opinião, qual a principal finalidade do Ensino Médio?

(....) Prepará-los para o mercado de trabalho.

(....) Prepará-los para o Ensino Superior.

(....) Prepará-los para a vida.

(....) Outro: \_\_\_\_\_.

Qual o principal desafio que você enfrenta no Ensino Médio?

(....) Falta de interesse dos alunos.

(....) Falta de condições para o ensino.

(....) A evasão escolar.

(....) A indisciplina dos alunos.

(....) Outro: \_\_\_\_\_.

Você acredita que as políticas educacionais podem intervir para a solução desses problemas?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

A sua escola está implementando a Reforma do Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017?

(....) Sim.

(....) Não.

Caso a sua resposta anterior tenha sido “não”, justifique.

A Lei de Reforma do Ensino Médio impactou as práticas da Unidade Escolar?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

A Lei de Reforma do Ensino Médio impactou a sua prática docente em sala de aula?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

O que você considera que está faltando em sua escola para a efetiva implementação dessa reforma do Ensino Médio?

O pós-pandemia impactou ou impactará na implementação da reforma?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

Você acredita que a reforma do Ensino Médio elevará a qualidade do Ensino na sua escola e, também, promover o interesse dos alunos?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

A Base Nacional do Ensino Médio trouxe alguma mudança na prática escolar?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

Você acredita que a BNCC pode elevar os conhecimentos dos alunos no Ensino Médio?

(....) Sim.

(....) Não.

Justifique aqui a sua resposta anterior.

A sua escola está trabalhando com os Itinerários Formativos com os alunos?

(....) Sim. Quais cursos a escola oferece? Como os alunos realizam suas escolhas?

(....) Não. Por quê?

Justifique aqui a sua resposta anterior.

Você gostaria de acrescentar algum comentário que possa contribuir para a pesquisa?

## 6 A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Este capítulo é composto da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das respostas dos professores ao questionário transcrito no Apêndice.

As análises foram realizadas com as seguintes categorias temáticas:

**Primeira categoria:** A formação do professor e sua atuação no Ensino Médio.

**Segunda categoria:** A compreensão do professor quanto à finalidade do Ensino Médio.

**Terceira categoria:** Os principais desafios encontrados pelos professores no Ensino Médio.

**Quarta categoria:** A atuação das políticas educacionais para a superação dos desafios encontrados pelos professores no Ensino Médio.

**Quinta categoria:** O impacto da reforma do Ensino Médio nas práticas da escola.

**Sexta categoria:** O impacto da reforma do Ensino Médio nas práticas docentes.

### 6.1 A formação do professor e sua atuação no Ensino Médio

Todos os professores possuem Ensino Superior.

Há três professores na condição de qualificados, sendo que um deles está cursando Licenciatura.

Os professores qualificados estão dando aulas, conforme orientação e determinação da Secretaria de Educação de São Paulo, de quando inexistem professores licenciados para ministrar as aulas disponíveis (Tabela 1).

Os outros dois professores, qualificados possuem apenas o Bacharelado, apresentando 160 horas no seu Histórico de Graduação e autorização da Diretoria, segundo normativa de Seduc-SP para dar suas aulas.

**Tabela 1 - Professores separados por Formação**

Licenciados	16 Professores
Não Licenciados	02 Professores (qualificados)
Cursando Licenciatura	01 Professor (qualificado)
Não declararam ter cursado Licenciatura ou Bacharelado	20 Professores
<b>TOTAL</b>	<b>39 Professores</b>

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014<sup>71</sup> institui metas, diretrizes e estratégias a serem seguidas, em regime de colaboração e cooperação<sup>72</sup> entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) em todo o País de 2014 a 2024.

A Meta 15 do PNE trata da formação dos professores de Educação Básica para que a tenham em nível superior e em cursos de Licenciatura na área de conhecimento em que o professor atua. Segundo o PNE:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MEC/SASE, 2014, p. 48).

Segundo dados apontados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>73</sup>, cuja fonte é o MEC/Inep/Deed/Censo Escolar<sup>74</sup> com a elaboração do Todos pela Educação<sup>75</sup> no ano de 2016, de um total de 608.390 professores no Brasil, 18,8% de professores tinham formação superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam. Em São Paulo, de um total de 121.909 professores, 63,1% de professores possuem formação superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam.

O Observatório do Plano Nacional de Educação também aponta que, em 2019, de um total de 648.397 professores no Brasil, apenas 20,5% possuíam formação

<sup>71</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 24 jun. 2022.

<sup>72</sup> Arts. 23, 211 e 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

<sup>73</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 24 jun. 2022.

<sup>74</sup> O Censo Escolar é um levantamento estatístico de dados educacionais de todo o País e é realizado, anualmente, sob a coordenação do Inep.

<sup>75</sup> O "TODOS PELA EDUCAÇÃO" é uma organização da Sociedade Civil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam e, em São Paulo, de 108.860 professores, 67,6% possuíam formação superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam. Em 2020, último dado apresentado, de 560.098 professores no Brasil, 18,3% apresentavam formação superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam e, em São Paulo, de 102.936 professores, 70,9% possuíam formação superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam (Tabela 2).

Os dados descritos acima indicam, também, que o número de professores no Brasil diminuiu de 2019 (648.397) para 2020 (560.098) e, no Estado de São Paulo, o número diminuiu desde 2016 (121.909), 2019 (108.860) e 2020 (102.936) (Tabela 3).

A Meta 15 do PNE está distante de ser alcançada se analisarmos os dados apontados da formação dos professores em Licenciatura e na área do conhecimento em que trabalham.

Implementou-se uma Reforma que aumenta o número de atividades dos alunos na escola, orientações de como atribuir aulas para os professores que não tinham Licenciatura na área de atuação e a diminuição do número de professores no Estado de São Paulo de 2016 para 2020. Estas ações indicam que não houve previsão ou planejamento quanto à efetivação de uma carga horária maior no Ensino Médio e o número de professores existentes e disponíveis na Rede do Estado de São Paulo que pudessem assumir essas aulas excedentes e, ao mesmo tempo, atender a meta 15 do PNE.

**Tabela 2** - Professores com Formação no Ensino Superior e Licenciatura na área de atuação no Brasil

<b>Brasil</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>Professores com formação no Ensino Superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam.</b>
2016	608.390	18,8%
2019	648.397	20,5%
2020	560.098	18,3%

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

**Tabela 3** - Professores com Formação no Ensino Superior e Licenciatura na área de atuação em São Paulo

São Paulo	Número de Professores	Professores com formação no Ensino Superior e Licenciatura na área do conhecimento em que atuam.
2016	121.909	63,1%
2019	108.860	67,6%
2020	102.936	70,9%

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

A coordenadora, de uma das escolas pesquisadas, fez referência a outra escola localizada em um bairro mais distante e de periferia. Segundo ela, a escola estava com falta de professores, até o momento, porque os professores “qualificados” não foram suficientes para preencher todas as vagas de professor e ministrar as aulas.

De 39 professores pesquisados, 59% (23) professores trabalham no Ensino Médio, há mais de seis anos e 41% (16) professores trabalham de 1 a 5 anos. A maior parte dos professores, nas escolas pesquisadas, lecionou antes da atual Reforma do Ensino Médio ser promulgada.

Segundo Tardif (2014), os professores desenvolvem saberes no exercício de sua profissão. É, a partir de sua prática e do conhecimento do meio, que os saberes, além de serem formados, são validados e incorporados à experiência individual e coletiva dos professores, instituindo, assim, o saber-ser e saber-fazer.

Tardif (2014) considera que o professor “ideal” é aquele que tem conhecimento da matéria, da disciplina, do programa a ser ministrado, de conhecimentos pertencentes às áreas da Ciência da Educação e Pedagogia, a fim de desenvolver “um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39). A partir dessas considerações, segundo o autor, sob a ótica tradicional da sociologia das profissões, que se esperasse duas situações: A primeira de que o professor procurasse “se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática” (TARDIF, 2014, p. 39) e a segunda envolvendo o “reconhecimento social positivo” de seu papel no “processo de formação-produção dos saberes sociais” (TARDIF, 2014, p. 39), desfrutando do que intitulou de “prestígio analógico”. O próprio autor reconhece que essa situação não acontece.

O professor precisa estar presente na reflexão, elaboração e implementação das Políticas e Reformas Educacionais, devido aos seus saberes, construídos individualmente e coletivamente em suas práticas escolares.

Das 39 respostas, apenas 23,1% (9) dos professores trabalham na escola atual, há mais de seis anos, ao passo que a maioria, 76,9%, tem de um a cinco anos na escola atual.

Os professores recém-chegados nas escolas, ao mesmo tempo, que trabalham, se apropriam do conhecimento do contexto da escola, dos colegas de trabalho, da comunidade escolar. Esta atuação é construída com aprendizagem constante da realidade e com adequações realizadas para a obtenção de resultados na aprendizagem dos alunos.

Cada escola com sua realidade e comunidade escolar constroem seu Projeto Pedagógico, expressando a sua identidade. São vários os fatores a serem considerados na elaboração de suas práticas, como também o que é instituído pelas Políticas Educacionais.

## **6.2 A compreensão do professor quanto à finalidade do Ensino Médio**

Identifica-se nos dados coletados das respostas dos professores que não há consenso entre os professores quanto à finalidade do Ensino Médio e a ordem de prioridade do trabalho.

Em primeiro lugar, 35,9% (14) dos professores concebem como finalidade do Ensino Médio, o preparo para a vida.

23,1% (nove) dos professores concebem como principal finalidade do Ensino Médio, o preparo para o mercado de Trabalho.

17,9 % (sete) dos professores acreditam que a finalidade é o preparo para o Ensino Superior.

As demais finalidades tiveram poucas menções, também alguns professores apontaram várias finalidades, mas com ordem de prioridades diferentes uns dos outros.

O preparo para a cidadania, 2,6% (um) dentre os professores;

Oportunizar ao estudante uma formação que lhe permita fazer as próprias escolhas, 2,6% (um) dentre os professores;

O preparo para o Ensino Superior e Mercado de Trabalho, 2,6% (um) dentre os professores;

Preparo para a vida, para o Ensino Superior e Mercado de trabalho, 2,6% (um) dentre os professores;

O preparo para o vestibular e um pouco do mundo corporativo, 2,6% (um) dentre os professores;

Foi colocado em um mesmo grupo, os professores abaixo descritos, pois suas respostas acusaram a seguinte ordem: O preparo para a vida, Mercado de trabalho e Ensino Superior. São eles:

**Quadro 1 - O Preparo para a vida, Mercado de trabalho e Ensino Superior**

<b>Respostas dos professores</b>	<b>Quantidade</b>
As três respostas	um professor
As três opções acima possuem igual importância	um professor
(O preparo para a vida, Mercado de Trabalho e Ensino Superior)	um professor
Todas as alternativas acima se encaixam na função do Ensino Médio	um professor
Todas as anteriores	um professor
<b>Total</b>	<b>13 % (5 professores)</b>

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

### 6.3 Os principais desafios encontrados pelos professores no Ensino Médio

Os três primeiros colocados nas respostas foram:

➤ A falta de interesse dos alunos pelos estudos tem o maior número, com 66,7% (26 professores);

➤ A indisciplina dos alunos, com 17,9% (7 professores);

➤ A falta de condições para o ensino, com 5,1% (2 professores).

Foram apontados, também:

➤ A evasão escolar, com 2,6% (um professor);

➤ Interesse e indisciplina dos alunos, com 2,6% (um professor).

Colocamos no mesmo grupo as afirmações do Quadro 2 por salientarem os itens citados nas opções fornecidas pela pesquisadora, que são: Falta de interesse dos alunos, falta de condições para o ensino, a evasão escolar e a indisciplina dos alunos.

**Quadro 2 - Desafios do Ensino Médio**

Uma junção de todos, principalmente a falta de professores que também influencia diretamente na indisciplina dos estudantes;	um professor
Acredito que o conjunto de todas as alternativas anteriores;	um professor
Total	Dois professores

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

Há necessidade de se incluir na agenda escolar a discussão sobre os desafios encontrados no trabalho docente. Essa discussão não pode ser feita apenas por um segmento da sociedade decidindo por todos, mas com toda a comunidade considerando todos os aspectos que interferem na dinâmica escolar.

#### **6.4 A atuação das políticas educacionais para a superação dos desafios encontrados no Ensino Médio**

A maioria, 76,9 % (30) dos professores acreditam que as políticas educacionais podem intervir para superar os desafios que haviam apontado na questão anterior, 23,1 % (nove) professores não acreditam.

As respostas dos professores foram separadas em oito grupos para análise.

##### **6.4.1 Professores que não acreditam na atual Política Educacional**

**Quadro 3 - Não acreditam na atual Política Educacional**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual política educacional?</li> <li>• Como parte do grupo docente da rede estadual, acredito que a cada dia, as políticas educacionais estão mais longe de alcançar esse objetivo.</li> <li>• Desde que sejam sérias, tratando a educação como algo importante e não como mercadoria, como vemos hoje.</li> <li>• Pois, a medida provisória não foi uma construção baseada na realidade escolar, nem tão pouca oferta um modelo educacional que permita a construção crítica e cidadã, o que ela prevê é uma formação técnica para um mundo do trabalho alienante, um reforço das ideias individualistas e meritocrática que não favorecem para uma sociedade digna e ética.</li> </ul>
--

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

São quatro afirmações. Todas não esperam que a atual Política Educacional intervenha nas dificuldades com o Ensino Médio.

A primeira afirmação lembra a fala da professora na reunião destinada à explicação da presente pesquisa. Por parte da professora, havia a questão de qual política educacional se tratava. Ela afirmou que a atual política não poderia auxiliar para a solução dos desafios apontados no Ensino Médio, mas que acreditava em políticas educacionais.

Na segunda afirmação, a professora utiliza a sua experiência como professora da rede estadual da educação para validar que a cada tempo, a política educacional, tem se distanciado da solução dos desafios encontrados no Ensino Médio.

Na terceira resposta, afirma-se que a atual política não poderia intervir nos desafios por tratar a educação como mercadoria.

A quarta afirmação ressalta que a atual Política Educacional não se pauta pela realidade escolar, nem por uma das finalidades da educação, determinada pela Constituição, que é o Preparo para a Cidadania quando escreve que a Política não favorece a “construção crítica e cidadã do estudante”. Completa a afirmação dizendo que a atual Política promove uma formação técnica destinada a um “mundo do trabalho alienante”, reforçando ideias individualistas e meritocráticas que se distanciam de uma sociedade digna e ética.

6.4.2 Professores que não acreditam na atual Política Educacional por julgarem que ela não considera os diferentes e vários segmentos que compõem a escola

**Quadro 4** - Não acreditam na atual Política Educacional porque a política não considera os diferentes segmentos da escola

- Somente não, é necessário ouvir professores, alunos e sociedade para criar políticas efetivas
- Não porque o desrespeito para com os profissionais impossibilita a prática, deveria se ter maior respaldo para que as políticas públicas sejam implantadas e respeitadas
- Somos tratados como crianças da relação. O sistema educacional não exige contrapartidas dos alunos. Têm somente direitos.
- Acredito que políticas públicas mais firmes e que vejam a visão do professor poderiam auxiliar no desafio, pois tenho a impressão de que as leis e políticas têm uma visão de país das maravilhas, não sendo possível e viável a aplicação nas escolas.

Nesse grupo de respostas, coleta-se a falta de escuta de professores, alunos e sociedade como um todo na elaboração das políticas públicas educacionais.

Ouvir os profissionais da educação para resolver dúvidas quanto à implementação e execução de uma Política é diferente de ouvi-las com a finalidade de se buscar alternativas que contemplem o público como um todo na solução de problemas.

Ressalta-se o desrespeito para com os profissionais da educação, na medida em que se desconsidera suas experiências, saberes, condições e falas, impondo políticas, muitas vezes, de governo, sendo passageiras e na defesa de projetos e, não políticas de Estado com ações de longo prazo e efetivas, o que resulta na falta de auxílio para a implementação dessas políticas.

Na terceira afirmação, há uma comparação dos professores às crianças na elaboração das políticas, como se os professores não soubessem auxiliar nos problemas encontrados no Ensino Médio. Salienta que as políticas não exigem dos alunos ações, responsabilidades ou deveres, atribuindo-lhes, apenas, direitos.

Na quarta afirmação, considera que o professor não foi ouvido nas Políticas Educacionais e que poderia ajudar para trazer a realidade para as propostas. Que as Políticas Educacionais estão no plano da realidade ideal, não sendo viabilizada na prática.

#### 6.4.3 A atuação das Políticas Educacionais com relação ao Currículo e à aprovação/retenção de alunos

##### **Quadro 5 - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos**

- Pelo retorno da reprovação. URGENTE, impossível ensinar no último ano do E.M., tudo aquilo que ele não aprendeu durante os mais de 12 anos anteriores.
- Adequar melhor o currículo, considerando a necessidade do estudante em cursar o ensino superior.
- Acredito que o material didático não seja condizente com a realidade do ensino aplicado, uma vez que os alunos têm dificuldade com assuntos muito básicos. Também acredito que a progressão continuada prejudique, afinal, sabendo que não ficará retido, o aluno não cuida de estudar.
- O aluno precisa de aula de verdade, uma grade curricular consistente, maior número de aula de Ciências da Natureza, Humanas, Exatas.
- Retirando aprovação automática

No grupo acima, encontramos a afirmação de professores que alinham a aprendizagem dos conteúdos curriculares, o processo de retenção dos alunos à melhoria do ensino.

Na primeira afirmação desse grupo, ressalta-se o retorno da reprovação como urgente, indicando que a reprovação é necessária para resolver os problemas de defasagens no conhecimento pelos alunos, ao mesmo tempo, o professor chama para si uma dificuldade que é sanar as defasagens dos alunos, adquiridas em anos anteriores.

Na segunda afirmação desse grupo, o professor quer ajustar o currículo, de modo a garantir que o aluno possa cursar o Ensino Superior e como único caminho possível a todos os alunos.

Na terceira afirmação, há uma crítica realizada ao material didático por não estar de acordo com as necessidades e realidade dos alunos, devido as suas dificuldades com assuntos básicos e, também, por serem conteúdos que não levem à retenção dos alunos e, por isso, esses alunos não se empenhariam em estudar.

Na quarta afirmação, reclama-se a falta de políticas curriculares que garantam um maior número de conteúdos e aulas das Ciências Humanas, Exatas e da Natureza.

Na quinta afirmação, propõe-se retirar a aprovação automática.

#### 6.4.4 Os professores apontam o que falta nas Políticas Educacionais perante às famílias dos alunos

##### **Quadro 6** - A Política Educacional e participação dos alunos e famílias na escola

- Os alunos e a família devem ter mais consciência da importância dos estudos com cobrança desses deveres.
- Pelo fato de que a educação é dever dos pais, cabe ao professor lapidar o conhecimento.

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

#### 6.4.5 Respostas que justificam as Políticas Educacionais na intervenção dos desafios encontrados

##### **Quadro 7** - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos

- É a partir das políticas educacionais que podemos obter recursos para superar este desafio
- Sim, fazer com que volte a se interessar pelos estudos.
- Podem intervir no direito à educação a todos
- Oferecendo mais oportunidades
- Sim quanto mais formação é melhor
- Porque política educacional é essa organização para a condução da educação no país.
- Sim acredito que sim.

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

Nesse grupo, ressaltam-se ações que justificam a possibilidade de intervenção das Políticas Educacionais nos desafios do Ensino Médio. São elas: a aplicação de recursos, mas não se identifica o destino ou a finalidade desses recursos. Menciona-se ações voltadas aos interesses dos alunos pelos estudos, ações no âmbito do direito à educação, na disponibilização de oportunidades e formação, sem discriminar o segmento a ser atingido por essas duas medidas, e a organização para a condução da educação no país.

#### 6.4.6 Sugestões de ações para uma Política Educacional que intervêm nos desafios do Ensino Médio

##### **Quadro 8** - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos

- É preciso um planejamento, mas de acordo com as especificidades do Bairro ou cidade.
- São necessários mais investimentos, plano de carreira atraente para os professores e melhor gestão das escolas.
- Com metodologias ativas, promovendo o protagonismo e desenvolvendo as habilidades socioemocionais.
- Contribuindo com mais investimentos.
- Através da reforma política e muito importante para melhorar a qualidade de ensino.

- Sim, o governo pode melhorar a educação.
- Além de melhor investimento, muita ativa para pais e responsáveis.
- Precisa de um empenho de todos, mídias, pais, política educacional e estrutura escolar
- Só com boas ações de políticas públicas educacionais, será possível a revolução e a transformação do ensino e aprendizagem
- Valorizando o processo de ensino e dando condições para a permanência dos estudantes.

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

Os professores apontam a necessidade de planejamento das Políticas Educacionais de acordo com o bairro e a cidade dos estudantes, maiores investimentos na educação média, plano de carreira que seja atraente para os professores e melhor gestão das escolas.

Os professores ressaltam as metodologias ativas, a promoção do protagonismo dos alunos e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Confiam nas Políticas para melhorar a educação e qualidade do ensino.

Outros professores escrevem a necessidade de empenho de todos e não somente das Políticas Educacionais e citam a participação dos pais e responsáveis, a estrutura escolar, as mídias.

#### 6.4.7 As Políticas Educacionais de Valorização dos professores e a melhoria das condições de trabalho

##### **Quadro 9** - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos

- Salas de aula com menor quantidade de alunos, pois atualmente encontramos salas, principalmente de primeiros anos, superlotadas; professores sobrecarregados e falta de formação para os itinerários formativos.
- Políticas para valorizar os profissionais e trabalho realizado. Oferecer salário justo ao tempo de estudo realizado
- A valorização do professor, não apenas no quesito financeiro, mas nas condições de trabalho e na maneira como o profissional é enxergado pela sociedade poderia sofrer mudanças a partir de políticas educacionais.

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

Os professores apontam para alguns problemas a serem considerados na atual política a respeito das condições de trabalho como: salas lotadas, principalmente nos

primeiros anos do Ensino Médio, professores sobrecarregados, a falta de formação para o trabalho com os itinerários formativos, falta de providências nas condições de trabalho do professor, falta de políticas de valorização dos profissionais da educação e do trabalho realizado, *“falta de oferecer salário justo ao tempo de estudo realizado”*, o que poderíamos incluir na falta de valorização do magistério e, por último, falta de reconhecimento do professor e a maneira de como o professor é visto na sociedade.

#### 6.4.8 Sugestões de Políticas Educacionais de intervenção no Processo de Ensino e Aprendizagem dos alunos

##### **Quadro 10** - As Políticas Educacionais, o Currículo e a aprovação/retenção dos alunos

- Só com boas ações de políticas públicas educacionais, será possível a revolução e a transformação do ensino e aprendizagem
- Valorizando o processo de ensino e dando condições para a permanência dos estudantes.
- Os alunos precisam ser atingidos pelas políticas educacionais, estimulando os alunos a novos aprendizados
- Políticas de Inclusão e foco em Ensino Aprendizagem com Metodologias Ativas
- Um governo voltado para a melhoria do ensino
- As políticas educacionais podem atenuar diversos problemas que ocorrem na escola e melhorar a qualidade de ensino. Por exemplo, políticas de que garantam o acesso de professores e estudantes à internet e à tecnologia, que diminuam o número de estudantes por sala, ou ainda, que revejam o critério de promoção e retenção dos educandos.

Fonte: Almeida, R.C.B.F., 2022.

Com relação às políticas educacionais e sua intervenção no processo de Ensino e Aprendizagem, os professores afirmam que somente com boas políticas é possível revolucionar e transformar o ensino e a aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de valorização do processo de ensino e de aprendizagem, bem como as condições para que os alunos permaneçam nesse processo. Políticas que estimulem os alunos a novos aprendizados, o uso de metodologias ativas, a garantia do acesso à internet e tecnologia pelos professores e estudantes, a diminuição de alunos por sala e a revisão da promoção e retenção dos alunos.

As respostas sobre as políticas e a intervenção para a superação dos desafios indicaram, por parte dos professores, pouco conhecimento do papel das

políticas educacionais no âmbito escolar, do papel dos professores na sala de aula e na participação dos efeitos e construção das políticas educacionais.

Destaco a crítica à medida provisória por não ter sido construída, a partir da realidade escolar, distante de um modelo educacional de formação cidadã e crítica para um modelo de formação técnica para o mundo do trabalho. Uma política que reforça o individualismo e a meritocracia que por sua vez não favorecem uma sociedade digna e ética.

### **6.5 O impacto da reforma do Ensino Médio nas práticas da escola**

A reforma do Ensino Médio impactou, significativamente, a escola como um todo.

97% (38) dos professores responderam que a reforma do Novo Ensino Médio impactou as práticas na Escola e, apenas um professor respondeu que não.

Os professores afirmaram que a reforma impactou porque fomentou uma nova gestão e organização escolares, trouxe novas oficinas, novos conteúdos e materiais, novas enturmações de alunos, a necessidade de a escola readaptar currículos e ambientes.

Outras considerações retrataram as dificuldades enfrentadas pelas escolas com a implementação de uma reforma acelerada e repentina, sem considerar as condições que a escola apresenta e, sem ouvir os professores e considerá-los, o que leva a questionar o discurso de que a reforma é consenso coletivo.

O desconhecimento do conteúdo da reforma pode resultar em lacunas, dúvidas e na mistura de conceitos, como o do ensino e da aprendizagem, por exemplo. O professor atribui às políticas, ou a outros, algo que também é de sua responsabilidade: o ensino e a aprendizagem. Em uma das respostas, o (a) professor (a) considerou que a reforma contribuiu para a melhoria do ensino e da aprendizagem, fazendo com que os alunos se interessassem pelo novo ensino médio.

Em uma das respostas é retratado como os professores se veem obrigados a implementar um projeto que desconsidera o tempo de aprendizagem do aluno, a formação dos professores e sua autonomia.

*Somos obrigados a implementar um projeto educacional que desrespeita o tempo de aprendizagem, a formação dos docentes e*

*sua autonomia, a dinâmica agora é voltada para um monte de disciplinas que não foram construídas em muitas vezes os estudantes não sabem o propósito e o interesse piorou muito, vivemos um tempo de reconstrução das subjetividades afetada pela pandemia e junto a isso temos que dar conta de um monte de burocracias e inserir uma dinâmica que desrespeita as pessoas (Professor/a A, 2022).*

As políticas preveem investimentos na implementação da reforma, mas antigos problemas não são solucionados como o citado nas afirmações que expuseram as dificuldades ocasionadas pela Reforma, como: a falta de uma boa tecnologia.

Em algumas respostas são expostas a não participação dos professores na organização das mudanças empreendidas na escola, cabendo-lhes apenas a execução das mudanças determinadas pelos órgãos centrais, seja por implantá-las durante o exercício da prática docente, seja pela sobrecarga no trabalho dos professores com cursos extras, ATPC(s), ATPL(s)<sup>76</sup>, seja pela descrença na reforma.

Alguns professores afirmam não acreditar na lei de reforma do Ensino Médio e nos itinerários formativos.

Denunciam a redução dos conteúdos, distribuídos ou eliminados da grade obrigatória, também, a diminuição das aulas de Português e Matemática.

Alguns professores não acreditam que a alteração nos conteúdos traga benefícios aos alunos e justificam suas respostas dizendo que a reforma promoveu alunos desinteressados, desmotivados.

Um (a) professor (a), como resultado do prejuízo de alterações nos conteúdos da grade curricular para os alunos, citou a redução da competição dos alunos da escola pública com os alunos de escolas particulares. Podemos tratar essa afirmação, não como competição, mas como desigualdade no acesso aos conteúdos e seus impactos na formação dos jovens da escola pública.

Alguns professores sugerem que a reforma deveria: ouvir os professores, focar em oportunizar aos alunos outras disciplinas e não reduzir as que os alunos têm.

---

<sup>76</sup> Carga Horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07012/pt-br> Acesso em: 17 set 2022.

Em uma das respostas, o(a) professor(a) explicitou que apenas a 2ª série do Ensino Médio na escola em que trabalha está executando os itinerários formativos e chamou a atenção para algumas mudanças como a Educação Física online e no contraturno, a ausência de disciplinas em alguns itinerários e a redução de carga horária. Segundo o(a) professor(a):

*Aqui, apenas as segundas séries estão seguindo os itinerários formativos, assim, suas grades curriculares apresentam diferenças marcantes como: Educação Física online e no contraturno, ausência da disciplina de Arte e outras (a depender do itinerário), redução das cargas horárias de Português e Matemática. Isso impacta diretamente nas práticas da escola e no comportamento e postura dos alunos (Professor/a B, 2022).*

Outro (a) professor (a) coloca o impacto da reforma na avaliação dos alunos, o que lembra uma avaliação empresarial quando estabelece se um estudante é ou não engajado na proposta executada, individualizando o resultado para o aluno e o professor executor. Segundo o (a) professor (a)

*Foram acrescentadas novas disciplinas, outras retiradas e houve a imposição de novas formas de avaliação. No caso das eletivas e projeto de vida por exemplo, os estudantes são avaliados através de conceitos como “engajado” e “não engajado”. Além disso, não estão claros quais serão os critérios de retenção ou promoção dos estudantes. Devido à rapidez das mudanças, não sabemos muito sobre as matérias dos itinerários formativos, do qual precisamos nos apropriar de uma hora para outra (Professor/a C, 2022).*

## **6.6 O impacto da reforma do Ensino Médio na prática docente em sala de aula**

Muitos professores, por desconhecerem o reordenamento dos conteúdos, tiveram de aplicar conteúdos e metodologias que não conheciam e, reestruturar didaticamente as suas aulas, ao mesmo tempo, tentar reapropriar-se dos conteúdos a serem praticados em sala. Corroboram esta afirmativa as seguintes respostas:

*Porque provocou a reorganização do currículo e conseqüentemente uma reestruturação pedagógico-didática das práticas docentes (Professor/a D, 2022).*

*Assim como qualquer outra, eu precisei rever e reciclar minha aprendizagem, saber trabalhar com ferramentas tecnológicas e novos termos que surgem com o passar do tempo (Professor/a E, 2022).*

*Tive que me adaptar aos novos materiais que não me dá subsídio real para o meu trabalho (Professor/a F, 2022).*

*Tive que pegar itinerários... eles não dão segurança, pois a carga horária muda cada semestre (Professor/a G, 2022).*

*Houve aumento de matéria e com esse aumento há também pouco tempo de preparo para a aplicação (Professor/a H, 2022).*

Com relação à formação dos professores, realizada pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo para os professores da 2ª série do Ensino Médio, contendo materiais de orientação como documentos e informativos<sup>77</sup> que se propõem a apoiar o trabalho dos professores da rede estadual de ensino em suas aulas.

*Não possuo formação específica para a disciplina (componente curricular) que leciono, preciso estudar e buscar sozinha conhecimentos específicos para dar aula, pois a formação do CMSP não é suficiente (Professor/a I, 2022).*

*Devido a reforma do Ensino Médio, estou lecionando em disciplinas de expansão Curricular, aplicando metodologias que não estava acostumada, como o uso do CMSP para ministrar as minhas próprias aulas e atividades (Professor/a J, 2022).*

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o material de apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento com sugestões e orientações didáticas para o trabalho do professor com o Novo Ensino Médio. Esse material tem por objetivo apoiar o professor na implementação do novo currículo.

A Fundação Telefônica Vivo participou da construção do Mappa com apoio financeiro e, suporte técnico. Segundo a Fundação, o material “serve como uma trilha para os educadores na implementação do Novo Ensino Médio”<sup>78</sup>.

Segundo a Gerente Sênior de Educação da Fundação Telefônica Vivo, Lia Glaz,

*O trabalho realizado com o MAPPa é um aporte muito importante para apoiar a Secretaria Estadual de Educação na implementação da reforma do Ensino Médio com materiais e referências concretas. A Fundação Telefônica Vivo, além de apoiar financeiramente, deu todo o suporte técnico para que a tecnologia fosse contemplada de forma transversal e com qualidade no material<sup>79</sup>.*

<sup>77</sup> Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/materiais-de-orientacao/> Acesso em: 04 set. 2022.

<sup>78</sup> Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/mappa-sao-paulo-novo-ensino-medio-2022/>. Acesso em: 04 set. 2022.

<sup>79</sup> Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/mappa-sao-paulo-novo-ensino-medio-2022/>. Acesso em: 04 set. 2022.

Três aspectos abordados: a falta de aulas na área de formação dos professores, forçando-os a atribuição de aulas outras áreas, a insuficiência do Mappa para o planejamento e atuação do professor em sua aula e o questionamento de se ter conteúdos para a leitura e não condizer com uma formação. Segundo o (a) professor (a)

*[...] uma vez que minha pontuação não permitiu que eu tivesse aulas atribuídas na minha disciplina de formação, acabei assumindo 5 disciplinas diferentes de itinerários, além de uma turma de Física e uma de eletiva. A propaganda era que o MAPPA seria suficiente para guiar as aulas, porém isso não é verdade. Tenho que estudar muito para preparar cada aula, os MAPPAs dão apenas uma base e algumas ideias para se trabalhar e as ditas "formações" oferecidas não são nada mais que a leitura dos MAPPAs com breves comentários (Professor/a K, 2022).*

Vitor Paro (2009), ao analisar o significado do que é uma boa educação, alertou para as concepções empobrecidas da sociedade em relação ao tema. Alguns setores da sociedade, citados pelo autor, que apresentam a concepção empobrecida de disponibilizar conteúdos e informações como ações formativas, ignorando quem ensina e quem aprende é o MEC, secretarias de educação com as políticas educacionais que regulamentam a educação no país. Segundo Paro (2009, p. 14):

Essa concepção pobre de educação orienta a nossa política educacional, orienta o MEC, as secretarias de educação, enfim, orienta a educação no Brasil. Para essa concepção de educação, a metodologia é muito simples: basta você ir do mais simples para o mais complexo, organizando os conhecimentos e explicando para quem aprende. Para essa concepção, o que importa são conhecimentos e informações, que inclusive costumam chamar de “conteúdo” O problema desses conteudistas não é a falta de conteúdo, mas a pobreza desse “conteúdo”. O conteúdo é o que importa, e esse conteúdo se restringe a conhecimentos e informações. Como o que importa é isso, fica inteiramente minimizada a preocupação com quem ensina e, principalmente, com quem aprende. Organizar o conhecimento, fazendo-o o mais palatável possível – é assim que se entende o método.

Algumas das respostas dos professores expressam a não concordância com a formação promovida pela Seduc-SP, a diminuição das aulas de Matemática sendo que o aluno precisa de aula e não projetos, a necessidade utilizar um material na aula que não faz sentido para o professor. Este mesmo professor sugere continuar a construção de uma educação crítica e não uma educação que vise a construção de massa de mão de obra. Segundo o professor:

*Perdemos aulas de matemática e os alunos estão dispersos as novas maneiras de engajar nas resoluções de decisão. Deveriam ter aula e não ter projetos.*

*Muitas vezes sou forçada a aplicar conteúdos que não fazem muito sentido, cumprindo um material pronto e engessado, que está inclusive em desacordo com os vestibulares, que poderia ser uma alternativa de continuar uma construção educacional crítica, e agora os assuntos são simplificados para dinamizar a construção de uma massa de mão de obra.*

*Principalmente nas segundas séries do ensino médio, pois a disciplina de língua portuguesa sofreu redução no número de aulas: elas passaram de 5 para 3 por semana. Além disso, os professores não receberam nenhuma formação sobre o novo currículo de português e tive que me apropriar dele no decorrer do ano letivo, com as aulas já iniciadas. Isso atrapalhou bastante tanto o meu planejamento quanto o desenvolvimento das aulas (Professor/a L, 2022).*

## **6.7 Os impactos do pós-pandemia para a implementação da Reforma do Ensino Médio**

Ao responder se o pós-pandemia impactaria ou não a implementação da Reforma do Ensino Médio, 79,5% dos professores responderam que sim.

Apontaram a existência de vários desafios como: o preenchimento de lacunas deixadas pela pandemia, a falta de atualização/formação continuada dos professores e gestores da escola com relação à nova reforma e, ao mesmo tempo, lidar com as dificuldades emocionais e de comportamento dos alunos em seu retorno à escola, defasagens de conhecimento, pelo fato do aluno ter ficado em casa, principalmente os alunos de baixa renda.

Alguns professores apontaram as reclamações dos alunos quanto ao tempo escolar, itinerários formativos e novas necessidades dos alunos.

A pressa da Secretaria de Educação em implementar a reforma do Ensino Médio em São Paulo não considerou avaliar a situação dos alunos, a repercussão das aulas online para a formação deles e nem dos professores, forçados a darem conta da célere implementação da reforma.

A seguinte fala de um dos professores retrata essa ação:

*Os alunos já voltaram da pandemia com diversas fragilidades emocionais, falta de interesse pelo estudo e nesse momento a implantação do novo ensino médio, sem planejamento, sem preparo adequado principalmente para os professores, dispersa os alunos (Professor/a M, 2022).*

*A pandemia, praticamente, cortou a reforma. Depois da pandemia essa reforma foi, simplesmente, jogada para os professores sem nenhuma explicação (Professor/a N, 2022).*

*A pandemia impactou, de forma negativa, todos os aspectos pedagógicos, especialmente a implementação de uma prática nova, porque além da adaptação da reforma, há a readaptação pós-pandêmica (Professor/a O, 2022).*

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais são construídas e instituídas em meio a lutas, disputas, concepções, interesses e ações de diferentes sujeitos que, tanto podem buscar mudanças, como manter determinadas situações. Sendo assim, tanto as políticas como as práticas envolvem negociações nas relações humanas, nas ações e entre poderes, portanto as políticas educacionais acontecem tanto no âmbito escolar como nos sistemas educacionais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A relevância em se pesquisar o novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, propostas, políticas e implicações, se faz pela necessidade de termos políticas públicas educacionais que atendam às finalidades da educação nacional, expressas na Constituição Federal, de desenvolvimento pessoal, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho do estudante e, também, contribuir para a reflexão quanto ao dever do Estado em promover uma educação pública de qualidade para todos.

Há muitos desafios a serem enfrentados no Ensino Médio no Brasil. Alguns destes desafios são estruturais, na medida em que as políticas educacionais empreendidas nesta etapa da educação não conseguiram resolvê-los ou promover ações que possibilitassem condições para promover uma escola para todos e com qualidade social.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, Presidenta da República em agosto de 2016, o país passou por várias mudanças em suas políticas e legislações, dentre elas, a Reforma do Ensino Médio.

Em setembro de 2016 foi decretada Medida Provisória pelo então Presidente da República Michel Temer. Após debates, audiências públicas e alterações, a Medida Provisória se tornou Lei em fevereiro de 2017. Esta Lei alterava vários dispositivos legais, inclusive a LDBEN, no que trata do Ensino Médio no Brasil.

Nos sites do governo federal foi divulgado que a medida se propunha a resolver a “crise” da última etapa da Educação Básica, melhorar a sua qualidade e instituir um “novo” Ensino Médio.

Os objetivos da Lei eram: ofertar uma educação de qualidade a todos os estudantes, aproximar as escolas da realidade dos estudantes e das demandas do mundo do trabalho e do convívio em sociedade.

As justificativas para a nova Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, foram: o baixo rendimento dos alunos nas avaliações

externas, os altos índices de reprovação, evasão dos alunos e formação insatisfatória dos jovens.

A Lei nº 13.415/2017 determinou a existência de um novo currículo para o Ensino Médio que visasse atrair os seus estudantes, atender os seus interesses, combater a baixa qualidade e as altas taxas de reprovação e abandono do Ensino Médio, assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que assegurassem aos alunos lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais.

O currículo do novo Ensino Médio foi organizado pela BNCC, publicada vários meses depois da Lei nº 13.415/2017, em 14 de dezembro de 2018.

A BNCC foi homologada pelo ministro da Educação da época e, hoje, Secretário Estadual do Estado de São Paulo, Rossieli Soares. Estabeleceu os direitos de Aprendizagem do estudante no Ensino Médio, as áreas do conhecimento a serem trabalhadas, a carga horária, que os sistemas de ensino deveriam articular mediante seus próprios contextos, compondo assim, a parte diversificada dos currículos à BNCC.

Tanto a Lei como a BNCC foram responsáveis por estabelecer um novo currículo, organização, carga horária, conteúdos e metodologias para serem cumpridos em todo o Território Nacional.

Alguns dispositivos da Lei nº 13.415/2017 estavam presentes no Projeto de Lei nº 6.480/2013, proposto pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

O Projeto de Lei nº 6.480/2013, vinha sendo discutido e sofreu várias intervenções dado as críticas de setores educacionais e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, sendo substituído por outro projeto de mesma numeração. Estava para ser discutido no Congresso quando foi instituída a Medida Provisória.

O primeiro estado brasileiro a implementar a Reforma do Novo Ensino Médio foi São Paulo, no ano de 2021, para os alunos do primeiro ano. Muitas ações empreendidas pela Seduc-SP podem ser identificadas em seu sistema de ensino antes da MP 746/2016 que constituiu a Lei nº 13.415/2017.

Ao analisar os motivos, as intenções, as circunstâncias e as repercussões da atual reforma do Ensino Médio, identificamos as nossas heranças culturais e educacionais na elaboração das políticas e reforma educacional, interferindo nas finalidades desta etapa da educação.

Nossos estudos esclareceram os motivos, as razões e interesses na implementação da reforma da educação, construídos desde a década dos anos 90 com a proposta do Estado mínimo, a instituição de políticas acordadas e orientadas por agências internacionais, interesses por parcerias entre público e privado e o currículo por competências e habilidades.

Algumas medidas da Seduc-SP para a implementação do Ensino Médio em São Paulo já vinham sendo praticadas há pelo menos uma década. Desta forma, empreende-se que a atual reforma do Ensino Médio faz parte de um processo em curso na educação do estado de São Paulo, há muito tempo. Desde 1995, as medidas tomadas pela Seduc-SP revelam coerência ideológica e alinhamento com políticas neoliberais, orientadas e acordadas por organismos internacionais em documentos e Conferências Internacionais desde a década de 1990.

A implementação do novo Ensino Médio no estado de São Paulo deu-se apesar da pandemia<sup>80</sup>, situação que impactou os estudantes forçando-os a uma outra realidade, diferente do que estavam habituados em seus contextos escolares e de estudo. Foram forçados a acompanhar suas aulas e a estudarem de forma remota, longe do espaço escolar. O direito à educação, em muitos casos, foi negligenciado devido às condições e desigualdades sociais em que os alunos se encontravam.

As respostas dos professores na pesquisa de campo retratam dificuldades, algumas antigas, como a formação do professor em áreas diferentes da que atua no Ensino Médio, a falta de consenso quanto à finalidade do Ensino Médio e, outras recentes provenientes da implementação da reforma como: a falta de sentido nos conteúdos a serem trabalhados, a imposição de uma organização e ações que o professor não participou e desconhece, tendo que se apropriar das informações enquanto trabalha, a falta de estrutura nas escolas e, outros.

Há necessidade, portanto, de se avaliar a implementação das políticas adotadas e seu alcance sem desconsiderar a realidade das escolas. Se alcançam ou não os objetivos traçados, como os profissionais da escola interpretam e praticam essas políticas e seus impactos no comportamento dos jovens. Pesa, também,

---

<sup>80</sup> Pandemia – disseminação mundial da Covid-19, doença respiratória, que provocou a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. Chegou ao Brasil no dia 26/02/2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia\\_em\\_saude/doencas\\_e\\_agrivos/coronavirus/index.php?p=291730](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/doencas_e_agrivos/coronavirus/index.php?p=291730). Acesso em: 10 ago. 2021.

considerar as dificuldades, necessidades e sugestões dos atores envolvidos nas ações promovidas pelas reformas.

## REFERÊNCIAS

- APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Inova Educação é imposto pelo velho método autoritário. **Apeoesp Urgente**, n. 28, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Regina/Downloads/informa-urgente-028-19.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, Vinícius; ARAÚJO, Carla Maluf de. A Reforma do Ensino Médio: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul. /dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualque r%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 16 set. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 set. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B44C40](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C40)

[05776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb?codteor=1295592&filename=A\\_vulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1295592&filename=A_vulso+-PL+6840/2013). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. 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: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Panorama da Educação** – Destaques do Education at Glance. Brasília, INEP/MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Parte I - Bases Legais Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/72418/R%20-%20D%20-%20ALANA%20LEMONS%20BUENO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840 de 2013**. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?jsessionid=node0zckxpurkm35owxg9mx0uth4h13771639.node0?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?jsessionid=node0zckxpurkm35owxg9mx0uth4h13771639.node0?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013) Acesso em: 16 set. 2022.

CASTRO, Claudio de Moura. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. *In*: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio (Orgs.). **Educação Básica no Brasil: Construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

CEENSI. Comissão Especial Para Reformulação Do Ensino Médio. **Documento orientador para os Seminários estaduais**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1190083](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083) Acesso em: 16 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 599-613, 2016a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35546>. Acesso em: 15 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2016b.

CHIZZOTTI, Antonio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v.14, n. 4, p. 1556-1575, out./dez. 2016c. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/30436>. Acesso em: 15 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set/dez 2012. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/O-curriculo-e-o-ensino-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.49, jan-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.

CITELLI, Adilson Odair. Reforma do ensino médio: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 2, p. 7-19, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/150237>. Acesso em: 15 set. 2022.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e201060, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; LIMA, Maria Aires. Ensino Médio brasileiro no contexto do golpe de Estado de 2016. **O Público e o Privado**, v. 15, n. 30, jul.dez 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2135>. Acesso em: 10 ago. 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 301-320, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, 1998. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981998000100008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981998000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil, REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004. p. 89-117.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 497-518.

FELDMANN, Marina Graziela; LIBÓRIO, Andréia Regina Silva Cabral. Educação e formação na pandemia no contexto da desigualdade: a invisibilidade de estudantes quilombolas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, p. 143-158, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/111>. Acesso em: 17 set. 2022.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do abc**. Sociedade Portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto, 1994.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, v. 38, n.139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2022.

FREITAS, Anniele Ferreira de; ZAN, Dirce; SILVA, Fernanda Dias da; MOIMAZ, Rodolfo Soares. Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de Ensino. *In*: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (Orgs.). **A reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/professoras-da-faculdade-de-educacao-da-unicamp-organizam-livro-oriundo-de-pesquisa-sobre>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMIDE, Denise Camargo. **A Política Educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)**. 2019.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Novotec**. Disponível em: <https://www.novotec.sp.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”**. 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 17 de set. 2022.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

HilSDorf, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Hobsbawm, Eric. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. 5. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de Notícias**, julho de 2020. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019.). Acesso em: 15 set. 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Nota Técnica nº 88**, agosto de 2020. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT\\_88\\_Disoc\\_AcesDomIntern\\_EnsinoRemoPandemia.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomIntern_EnsinoRemoPandemia.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

Jacomeli, Mara Regina M. As Políticas Educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista EXITUS**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211>. Acesso em: 15 set. 2022.

Junqueira, Rogério Diniz; Martins, Diléia Aparecida; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa. Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (Enem). **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 453- 471, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

Krawczyk, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, set. / dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>. Acesso em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006). Acesso em: 09 abr. 2017.

Krawczyk, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvJwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José de Oliveira. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do ensino médio **Sensos-e**, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2253/640>. Acesso em: 15 set. 2022.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: **um dilema social pós-pandemia**. Universidad, formación, políticas y prácticas, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 106-128, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/119966/65293>. Acesso em: 15 set. 2022.

KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O Novo Estado Brasileiro e as Políticas para o Ensino Médio: Uma análise do Projeto de Lei 6840/2013. **REVASF**, Petrolina, PE, v. 5, n. 9, p. 89-105, dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/96>. Acesso em: 15 set. 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28020/29816>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MEC/SASE. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MORAES, Carmen S. V.; ALAVARSE, Ocimar M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WnDHXp35tXRx67PydqDMJXk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. Informe de 16 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 25 ago. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 187-198, jan/jun 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 09 abr. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Política Educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33478>. Acesso em: 14 jun. 2021.

OXFAM BRASIL. **O vírus da desigualdade**: Unindo um mundo dilacerado pelo coronavírus por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável. Jan. 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/o-virus-da-desigualdade/>. Acesso em: 16 set. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Rio de Janeiro: DP Alli, 2009. p. 13-20.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Incentivos monetários para professores**: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424- 448, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBXRL8n6tz8hctd9jvfnWfP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica**: Da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista (Novotec and the implementation of the High School Reform in São Paulo state network). **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 183-198, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424>. Acesso em: 31 ago. 2022.

QUADROS, Sérgio F. de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 21, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576/27586>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ROCHA, Paolla Rolon; SEVERINO, Jorismary Lescano; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. História do Ensino Secundário no Brasil (1946-1961). VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. E-BOOK – E 24 – Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. 2021. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID5144\\_10092020211103.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID5144_10092020211103.pdf). Acesso em: 08 jun. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de. **História da Educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SALES, Karine Moreira Gomes; FIALHO, Lia Machado F. Percepção dos professores sobre as avaliações externas na Educação Básica no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, nº 5, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4858>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTO FILHO, Edson do Espírito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os Reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e Projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n.2, p. 159-170, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157#:~:text=O%20presente%20artigo%20tem%20como,neoliberais%20para%20as%20pol%C3%ADticas%20educacionais>. Acesso em: 03 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571/2011, de 2 dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreta%3A,a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20profissionais>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Reorganização do ensino fundamental e do Ensino Médio**. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/383.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2\\_19.HTM?Time=02/09/2022%2014:46:33](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_19.HTM?Time=02/09/2022%2014:46:33). Acesso em: 02 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estratégico 2019 - 2022**. São Paulo Educação para o Século XXI. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019b. Disponível em:

[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf). Acesso em: 02 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista** – etapa Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020a. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução, de 14 de janeiro de 2020**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 175/2019, que “Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei 13415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. São Paulo; Secretaria de Educação, 2020b. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%2014%20\\_01\\_2020.HTM?Time=02/09/2022%2014:53:54](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%2014%20_01_2020.HTM?Time=02/09/2022%2014:53:54). Acesso em: 02 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC, de 29 outubro de 2021**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Indicação CEE nº 213/2021, sobre “Orientação ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas dos componentes curriculares da Educação Básica” (grifo autor). São Paulo: Seduc, 2021. Publicado no DOE – Seção I – 18/11/2021 – Págs. 42 e 43. Disponível em:

<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-29-10-2021-homologando-com-fundamento-no-artigo-9o-da-lei-10-403-de-6-de-julho-de-1971-a-indicacao-cee-no-213-2021-sobre-orientacao-ao-sistema-de-ensino-do-estado-de-sao-pa/#:~:text=2022-.Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEDUC%2C%20de%2029%2D10%2D2021%20%E2%80%93%20Homologando%2C,dos%20componentes%20curriculares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 set 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

SENADO NOTÍCIAS. Debate: Pandemia aumentou desigualdade educacional para negros, camponeses e índios. **Agência Senado**, Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/16/debate-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-para-negros-camponeses-e-indios>. Acesso em: 17 set. 2022

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento *Todos pela Educação*. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson

(Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 174-197.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teórica. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e 18, p. 61-74, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441/28132>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da, FABRIS, Elí Terezinha Henn. Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.425-443, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00425.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

SOUZA, Mériti de; CARVALHO, Diana C. de. Educação, Estado e Ideologia no Brasil: da colônia (1549) à República (1889). **Revista Actualidades Investigativas em Educación**, v. 19, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000300419&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000300419&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina M. R. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**., v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/z7gwS6rpMRXHC7BY7yDfxsj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set 2022.

VIEIRA, Aline Daniella Rezende; OLIVEIRA, Mariane Scariante de; IVASHITA, Simone Burioli. Da Colônia ao Império: **algumas considerações acerca do legado educacional**. XVII SEDU: Semana da Educação UEL 2017 - "Educação e Dilemas

Contemporâneos”. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. Eixo 1: Formação e ação docente, p. 372-381.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas:** continuidades y câmbios. Madrid: Morata, 2002.

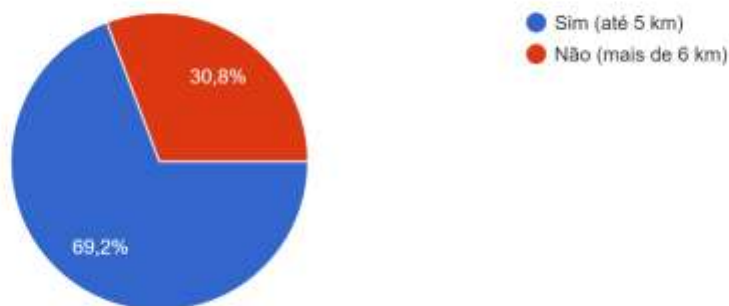
ZOTTI, Solange Aparecida. O Ensino Secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

## APÊNDICE

### Transcrição do Questionário Aplicado e respostas dos Professores

1. A região que você mora é próxima à escola em que você trabalha atualmente?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

### 2. Qual é a sua formação?

39 respostas:

Filosofia & Administração

Licenciatura em Geografia

Artes e Matemática

Socióloga, estou como professora de sociologia

Pós-graduação - mestrado

Letras- Língua Portuguesa - Língua Espanhola

Letras - Português/Inglês

Cientista política e socióloga

Letras e Pedagogia

Socióloga- na função de professora de sociologia.

Licenciado em Geociências e Educação Ambiental. Licenciado em Pedagogia

Ed. Física

Ciências biológicas

Licenciatura, mestrado e doutorado.

Superior Completa - Letras

Licenciatura em História/especializações.

Letras e Pedagogia

Lic. Física / Lic. História / Direito e Mecânica

Licenciatura Pela em História

Letras - Português/Inglês

Letras

Bacharel e licenciada em Ed física

Matemática

Professora PII Artes

Licenciatura plena em Geografia

Graduação História

Educação Física

Ciências Físicas e Biológicas

Matemática

Professor FUND II e Médio

Licenciatura em Química

Letras - Português e Inglês (Licenciatura)

Filósofa

Letras

História

Bacharel em Química, mestre em ensino de Ciências e Matemática, cursando

Licenciatura

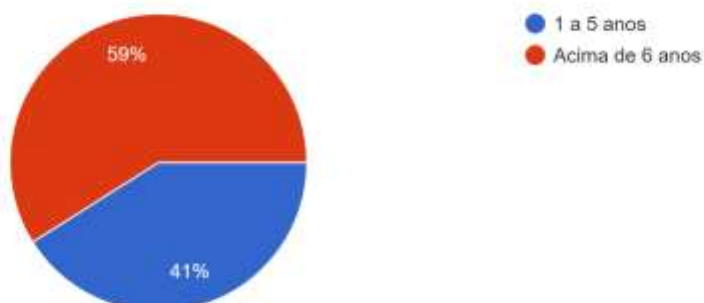
Professor de educação física

Sou formada em Letras - Português e Inglês e pós-graduada em literatura brasileira

Licenciatura plena

### 3. Há quanto tempo você trabalha no Ensino Médio?

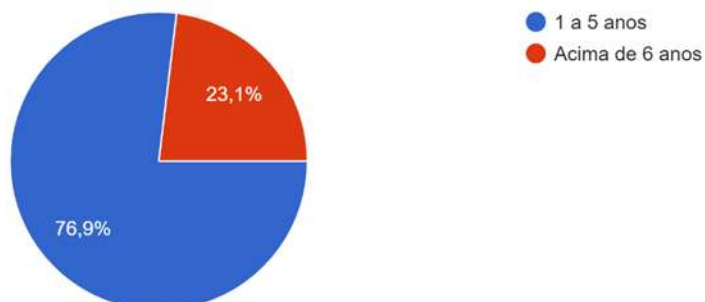
39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

4. Há quanto tempo você trabalha em sua escola atual?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

5. Na sua opinião, qual a principal finalidade do Ensino Médio?

39 respostas

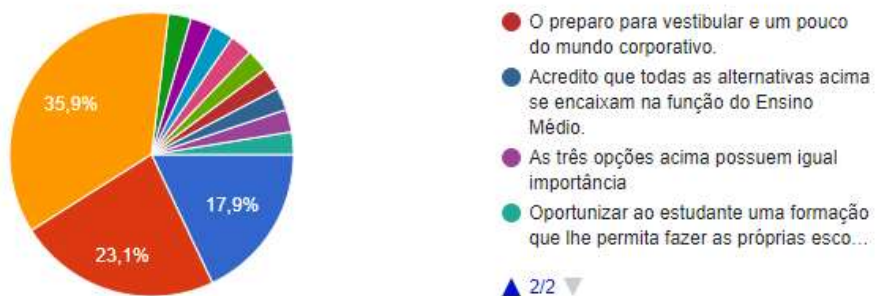


Fonte: Google Forms, 2022.

5. Na sua opinião, qual a principal finalidade do Ensino Médio?

[Copiar](#)

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

## 6. Qual o principal desafio que você enfrenta no Ensino Médio?

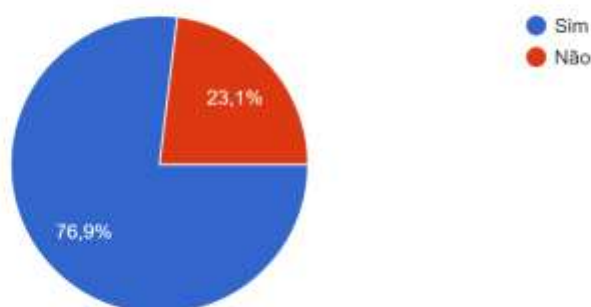
39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

## 7. Você acredita que as políticas educacionais podem intervir para superar esse desafio?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

## 8. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

É a partir das políticas educacionais que podemos obter recursos para superar este desafio

É preciso um planejamento, mas de acordo com as especificidades do Bairro ou cidade.

Sim, fazer com que volte a se interessar pelos estudos.

Só com boas ações de políticas públicas educacionais, I será possível a revolução e a transformação do ensino e aprendizagem

Valorizando o processo de ensino e dando condições para a permanência dos estudantes.

Podem intervir no direito à educação a todos

Como parte do grupo docente da rede estadual, acredito que a cada dia, as políticas educacionais estão mais longe de alcançar esse objetivo.

Desde que sejam serias tratando a educação como algo importante e não como mercadoria como vemos hoje.

Oferecendo mais oportunidades

Sim quanto mais formação é melhor

Qual política educacional?

Não porque o desrespeito para com os profissionais impossibilita a prática, deveria-se ter maior respaldo para que as políticas públicas sejam implantadas e respeitadas Os alunos precisam ser atingidos pelas políticas educacionais estimulando os alunos a novos aprendizados

São necessários mais investimentos, plano de carreira atraente para os professores e melhor gestão das escolas.

Porque política educacional é essa organização para a condução da educação no país.

Somos tratados como crianças da relação. O sistema educacional não exige contrapartidas dos alunos. Têm somente direitos.

Com metodologias ativas. Promovendo o protagonismo e desenvolvendo as habilidades socioemocionais.

Pelo retorno da reprovação. URGENTE. Impossível ensinar no último ano do EM, tudo aquilo que ele não aprendeu durante os mais de 12 anos anteriores.

Adequar melhor o currículo, considerando a necessidade do estudante em cursar o ensino superior.

Políticas de Inclusão e foco em Ensino Aprendizagem com Metodologias Ativas

Salas de aula com menor quantidade de alunos, pois atualmente encontramos salas, principalmente de primeiros anos, superlotadas; professores sobrecarregados e falta de formação para os itinerários formativos.

Somente não, é necessário ouvir professores, alunos e sociedade para criar políticas efetivas

Políticas para valorizar os profissionais e trabalho realizado. Oferecer salário justo ao tempo de estudo realizado

Um governo voltado para a melhoria do ensino

Além de melhor investimento, multa ativa para pais e responsáveis.

Retirando aprovação automática

Contribuindo com mais investimentos.

Sim acredito que sim.

Precisa de um empenho de todos, mídias, pais, política educacional e estrutura escolar

O aluno precisa de aula de verdade, uma grade currículo consistente, maior número de aula de Ciências da Natureza, humanas, exatas.

Acredito que políticas públicas mais firmes e que vejam a visão do professor poderiam auxiliar no desafio, pois tenho a impressão de que as leis e políticas têm uma visão de país das maravilhas, não sendo possível e viável a aplicação nas escolas.

Acredito que o material didático não seja condizente com a realidade do ensino aplicado, uma vez que os alunos têm dificuldade com assuntos muito básicos. Também acredito que a progressão continuada prejudique, afinal, sabendo que não ficará retido, o aluno não cuida de estudar.

Pois, a medida provisória não foi uma construção baseada na realidade escolar, nem tão pouco oferta um modelo educacional que permita a construção crítica e cidadã, o que ela prevê é uma formação técnica para um mundo do trabalho alienante, um reforço das ideias individualistas e meritocrática que não favorecem para uma sociedade digna e ética.

Através da reforma política e muito importante para melhorar a qualidade de ensino.

Sim, o governo pode melhorar a educação.

A valorização do professor, não apenas no quesito financeiro, mas nas condições de trabalho e na maneira como o profissional é enxergado pela sociedade poderia sofrer mudanças a partir de políticas educacionais.

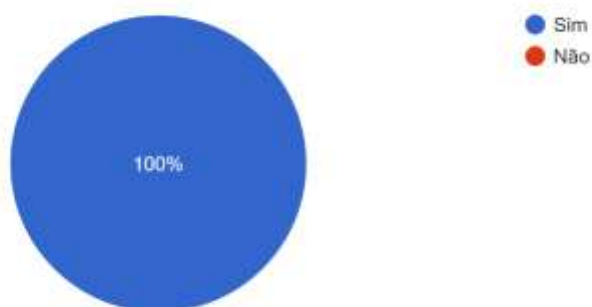
Pelo fato de que a educação é dever dos pais, cabe ao professor lapidar o conhecimento

As políticas educacionais podem atenuar diversos problemas que ocorrem na escola e melhorar a qualidade de ensino. Por exemplo, políticas de que garantam o acesso de professores e estudantes à internet e à tecnologia, que diminuam o número de estudantes por sala, ou ainda, que revejam o critério de promoção e retenção dos educandos.

Os alunos e a família devem ter mais consciência da importância dos estudos com cobrança desses deveres.

9. A sua escola está implementando a reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

**10. Caso a sua resposta anterior tenha sido "não", justifique.**

0 resposta:

Ainda não há respostas para esta pergunta.

11. A Lei de reforma do Ensino Médio impactou as práticas da Unidade Escolar?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

**12. Justifique aqui a sua resposta anterior**

39 respostas:

Porque fomentou uma nova forma de gestão e organização escolares

No modo das disciplinas e aprendizagem dos alunos, com desenvolvimentos devido a oficinas novas.

Pois, a dificuldades ainda existe por falta de uma boa tecnologia.

Estamos estudando e implantação está sendo feita durante o serviço educacional. Um tanto desgastante. Estudar e implementar

A oferta de novos conteúdos. A formação do material e as enturmações de alunos.

Tivemos de readaptar alguns ambientes e currículos.

A maioria dos docentes não acreditam na lei de reforma do Ensino Médio.

Para pior, pois os conteúdos foram "picotados," reduzidos e até eliminados da grade obrigatória. Fato que impossibilitara os nossos alunos de competirem com alunos de escolas particulares.

Jovens mais autônomos

Sim, nos colocando sempre em situação de estudos

Impactou. Eu sou contra essa baboseira de itinerário.

Impactou negativamente pois o aumento de matéria gera acúmulo de tarefas e impossibilita/dificulta absorção de informação

Em todo as atribuições da escola

Os professores estão tendo dificuldades em se adaptar aos itinerários em relação à preparação das aulas.

Esse período de adaptação é mais negativo do que positivo, até que se adequem.

Estamos todos, alunos e professores, em adaptação.

Toda mudança pode gerar insegurança no início, mas creio que estamos no caminho certo!

Um pouco, em fase de adaptação, com muitos cursos extras e ATPs incomuns.

A diminuição de algumas disciplinas em determinadas séries

Reduziu-se aulas de Português e Matemática, bem como outras disciplinas, e acabou impactando no rendimento e produção de atividades.

Sim. Desde a atribuição de aulas até a reenturmação dos alunos, que atrapalha a rotina diária da unidade escolar.

Sim, mudanças de logísticas e comportamentais por parte dos alunos.

Redução de aulas aos professores e redução de salas

Foi uma lei sem ouvir os professores

Mudanças inesperadas sem o devido preparo

Várias mudanças, em sala de aula

Mudança inesperadas sem preparo

Sim teve um impacto.

O foco deveria ser de estruturas, que desce para o aluno oportunidade de outras disciplinas e não reduzir as disciplinas que os alunos já têm.

Alunos mais desmotivados e perdidos.

Acredito que a aplicação do Novo Ensino Médio impactou principalmente no interesse dos estudantes.

Como entrei nesse ano, não conheço de forma diferente, mas os demais professores dizem que está, sim, diferente.

Somos obrigados a implementar um projeto educacional que desrespeita o tempo de aprendizagem, a formação dos docentes e sua autonomia, a dinâmica agora é voltada para um monte de disciplinas que não foram construídas em muitas vezes os estudantes não sabem o propósito e o interesse piorou muito, vivemos um tempo de reconstrução das subjetividades afetadas pela pandemia e junto a isso temos que dar conta de um monte de burocracias e inserir uma dinâmica que desrespeita as pessoas.

Para a melhoria do ensino e aprendizagem fazendo que os educandos se interessam pelo novo ensino médio.

Faltou a comunicação com os professores.

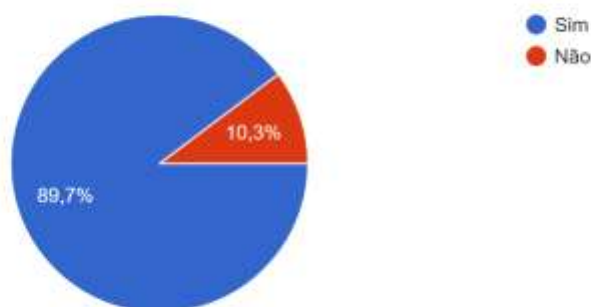
Aqui, apenas as segundas séries estão seguindo os itinerários formativos, assim, suas grades curriculares apresentam diferenças marcantes como: Educação Física online e no contraturno, ausência da disciplina de Arte e outras (a depender do itinerário), redução das cargas horárias de Português e Matemática. Isso impacta diretamente nas práticas da escola e no comportamento e postura dos alunos.

Pelo fato do projeto ter proposta sólidas

Sim. Foram acrescentadas novas disciplinas, outras retiradas e houve a imposição de novas formas de avaliação. No caso das eletivas e projeto de vida por exemplo, os estudantes são avaliados através de conceitos como “engajado” e “não engajado”. Além disso, não estão claros quais serão os critérios de retenção ou promoção dos estudantes. Devido à rapidez das mudanças, não sabemos muito sobre as matérias dos itinerários formativos, do qual precisamos nos apropriar de uma hora para outra. Os alunos e os professores precisaram se adaptar

13. A Lei de reforma do Ensino Médio impactou a sua prática docente em sala de aula?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

#### 14. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

Porque provocou a reorganização do currículo e conseqüentemente uma reestruturação pedagógico-didática das práticas docentes.

Assim como qualquer outra, eu precisei rever e reciclar minha aprendizagem, saber trabalhar com ferramentas tecnológicas e novos termos que surgem com o passar do tempo.

Fiz algumas adaptações.

Ensinar e aplicar é um desafio, implica na preparação de aula, e estudar os novos documentos. Complicado, embora acredito na importância

Na organização e atribuição dos professores. Na organização dos materiais didáticos

Claro, pois os alunos estão podendo escolher seu rumo ao estudar no Ensino Médio

A lei de reforma do Ensino Médio, infelizmente, é mais uma que não atende as necessidades do Ensino Médio. Entretanto, como docente que ama a profissão, preciso manter a esperança.

Pois tive que me adaptar aos novos materiais que não me dá subsídio real para o meu trabalho.

Metodologias mais dinâmicas

Sim devido a rapidez que está sendo implementada

Tive que pegar itinerários... eles não dão segurança, pois a carga horária muda cada semestre.

Sim pois houve aumento de matéria e com esse aumento há também pouco tempo

de preparo para a aplicação

Estamos trabalhando de forma integral com o projeto de vida do aluno

Os professores estão agora explicando novas metodologias como as metodologias ativas.

Estudantes sem estímulo, pois estão se adaptando.

Precisamos desenvolver novas formas de dar aulas.

Positivamente, ampliando com os Itinerários formativos.

Por enquanto, pois estou lecionando apenas para o 3ºs anos do Ensino Médio (antigo).

Trabalho na Sala de Leitura com parcerias com os professores da área de linguagens

Não tenho mais aulas com as segundas séries do Ensino Médio.

Não possuo formação específica para a disciplina (componente curricular) que leciono, preciso estudar e buscar sozinha conhecimentos específicos para dar aula, pois a formação do CMSP não é suficiente.

Sim, os alunos demonstram menos interesse que disciplinas clássicas

Perdemos aulas de matemática e os alunos estão dispersos as novas maneiras de engajar nas resoluções de decisão. Deveriam ter aula e não ter projetos

Professor e alunos ainda sem entender essa lei não

Mudanças inesperadas sem o devido preparo

Minha metodologia é flexível

Aulas passaram a ser online

Sim as aulas ficaram mais interessantes para os estudantes

Menor tempo de conteúdo

Diminuindo número de aulas pra acomodar aulas de eletivas e projetos de vida

Devido a reforma do Ensino Médio, estou lecionando em disciplinas de expansão Curricular, aplicado metodologias que não estava acostumada, como o uso do CMSP para ministrar as minhas próprias aulas e atividades.

Essa é a única maneira que conheço.

Muitas vezes sou forçada a aplicar conteúdos que não fazem muito sentido, cumprindo um material pronto e engessado, que está inclusive em desacordo com os vestibulares, que poderia ser uma alternativa de continuar uma construção educacional crítica, e agora os assuntos são simplificados para dinamizar a construção de uma massa de mão de obra.

Para que o professor faça capacitações e ampliar seus conhecimentos.

Faltou algumas informações para os professores.

Impactou muito, pois uma vez que minha pontuação não permitiu que eu tivesse aulas atribuídas na minha disciplina de formação, acabei assumindo 5 disciplinas diferentes de itinerários, além de uma turma de Física e uma de eletiva. A propaganda era que o MAPPA seria suficiente para guiar as aulas, porém isso não é verdade. Tenho que estudar muito para preparar cada aula, os MAPPAs dão apenas uma base e alguma ideias para se trabalhar e as ditas "formações" oferecidas não são nada mais que a leitura dos MAPPAs com breves comentários.

Pelo livre fato de escolha

Principalmente nas segundas séries do ensino médio, pois a disciplina de língua portuguesa sofreu redução no número de aulas: elas passaram de 5 para 3 por semana. Além disso, os professores não receberam nenhuma formação sobre o novo currículo de português e tive que me apropriar dele no decorrer do ano letivo, com as aulas já iniciadas. Isso atrapalhou bastante tanto o meu planejamento quanto o desenvolvimento das aulas.

Os professores estão se adaptando ao novo ensino médio

### **15. O que você considera que está faltando em sua escola para a efetiva implementação da reforma do Ensino Médio?**

39 respostas:

Capacitação

Políticas públicas que atendam às demandas surgidas a partir desta lei.

Desempenho de alguns professores, de certa forma alguns se acomodam, só está pelo dinheiro e não pelo aluno também.

A tecnologia.

Tempo para estudar os documentos.

Formação de mão de obra. Não tem professores para os novotec ou para esses itinerários.

Saber realmente todas as modificações.

Na escola onde trabalho já foi implementada.

Eu preferia que essa reforma não fosse implementada. Cada vez mais ela mostra um descaso com os nossos alunos...

Mais formação.

Escuta- processo de escuta e entender que o conhecimento é construído.

Está faltando a retirada dele, para que o ensino médio funcione.

Maior respeito dos alunos, respaldo da parte diretiva,

Tempo para o estudo das habilidades.

Mais recursos didáticos como materiais específicos para cada itinerário.

nada, questão de tempo mesmo.

A escola está bem, acima da média da rede, em se tratando de cronograma.

Estamos fazendo as modificações necessárias para implementar o novo modelo.

Tempo, professores e colaboradores.

Não tenho nenhuma alteração.

A escola possui uma boa estrutura.

Formação adequada para os professores, estrutura da escola etc.

Colaboração dos alunos e ciência da importância das novas disciplinas de IT, eletivas etc.

Valor ao professor e interesse do aluno

Muitas explicações sobre essa nova lei

Adequações, e capacitação para desempenhar a função. Cursos ou mesmo explicações direcionadas.

Boa internet.

Infraestrutura.

Não sei.

Infraestrutura.

Acho que está completo.

Precisamos na verdade voltar a construir nosso PPP e ter autonomia na construção educacional.

Novas capacitações.

Não faltou nada.

Formação prévia de qualidade para os professores que trabalharão com as novas disciplinas.

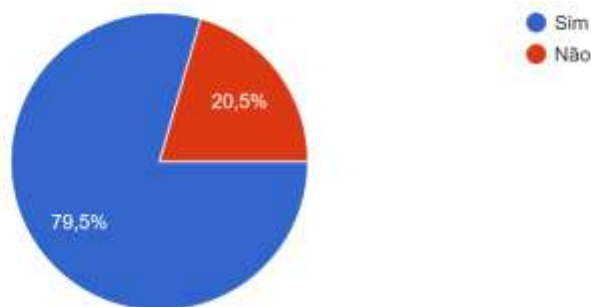
Mais materiais adequados físicos não só didáticos.

Uma formação consistente sobre as mudanças, de modo que possamos compreender melhor os Itinerários Formativos e adaptá-los à realidade da nossa escola. Vale destacar que os itinerários e seus componentes curriculares já chegaram prontos, sem que houvesse nenhuma discussão com a comunidade escolar e ignorando às peculiaridades de cada unidade de ensino.

Em todas as escolas os professores e os alunos devem ser mais preparados.

16. O pós-pandemia impactou ou impactará na implementação da reforma?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

### 17. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

Atualmente temos dois desafios, o primeiro é preencher as lacunas provocadas pela pandemia, tais como a falta da falta atualização ou formação continuada por parte, tanto da equipe técnica quanto da equipe docente.

Sim, pois é evidente e recorrente que ficaram em casa os deixou com defasagem e questões ou problemáticas emocionais mais afloradas.

Estão difíceis, pois ainda é muito recente a volta do possível normal.

Está sendo um processo em construção.

A pandemia já deixou uma lacuna e não houve um tempo de formação do professor. É como trocar o pneu do carro em movimento.

Não impactou, pois a reforma está sendo feita de forma gradual.

Os alunos não receberam bem, pois reclamam o tempo todo dos itinerários.

Não, pois se antes a pandemia não impediu antes, agora com a maioria das pessoas vacinadas ...

Não vejo impacto.

Saímos da pandemia intolerantes.

A pandemia afetou tudo no pós-pandemia.

Sim porque os professores precisaram pegar em menos tempo tudo que a nova reforma trouxe e aplicar.

A defasagem dos alunos não permite que as habilidades sejam trabalhadas de forma adequada.

Os alunos estão com defasagens de aprendizagem.

Na verdade, o impacto é geral, não só sobre essa implementação.

O novo modelo funciona bem com os alunos que dominam conhecimentos prévios, por exemplo.

Demorou um pouco mais para que as coisas acontecessem.

Os alunos se descolaram muito das regras escolares mais básicas, de rotina a convívio entre seus pares. A indisciplina é geral e, com punições ineficazes, desestimula o interesse acadêmico dos pares, que passam a ter comportamento equivalente.

Os alunos, dependendo da situação sócio-econômica, estão com novas necessidades.

Não porque a Reforma já estava acontecendo.

Os alunos já voltaram da pandemia com diversas fragilidades emocionais, falta de interesse pelo estudo e nesse momento a implantação do novo ensino médio, sem planejamento, sem preparo adequado principalmente para os professores, dispersa os alunos.

Alunos desinteressados.

Não teve nenhuma ligação.

A pandemia praticamente cortou a reforma. Depois da pandemia essa reforma foi simplesmente jogada para os professores sem nenhuma explicação.

A continuidade esperada foi prorrogada.

Os alunos estão muito frágeis e alguns agressivos

Precisamos de preparo.

Estamos ainda sofrendo os impactos da pandemia.

A falta de interesse dos alunos.

Alunos desmotivados e muita defasagem no currículo.

Acredito que com a pandemia os estudantes e professores acabaram ficando muito confusos, já que saíram da escola de um jeito e depois de quase dois anos, voltaram de outro. Penso que essa reforma deveria ter sido aplicada mais para o futuro.

A pandemia impactou, de forma negativa, todos os aspectos pedagógicos, especialmente a implementação de uma prática nova, porque além da adaptação da reforma, há a readaptação pós-pandêmica.

As pessoas estão muito fragilizadas, este é o pior momento para alterarmos a educação.

Impactará.

Alguns alunos voltaram da pandemia sem vontade nenhuma de estudar.

Vide resposta da questão 14.

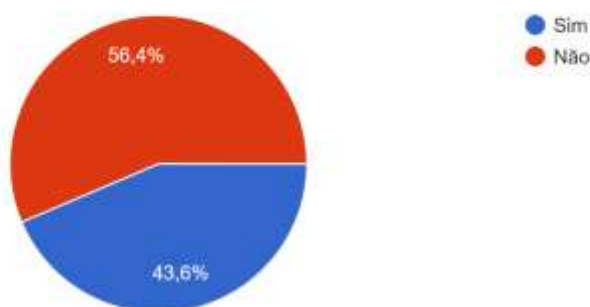
Muita falta de orientação dos pais e má educação dos alunos.

Com certeza. Os educandos enfrentam diversos obstáculos por conta da falta de estímulos durante a pandemia. Eles têm dificuldades de concentração e foco, defasagem de aprendizagem, além de crises de ansiedade e transtornos emocionais.

Os alunos voltaram mais desinteressados.

18. Você acredita que a reforma do Ensino Médio elevará a qualidade do Ensino na sua escola e, também, promover o interesse dos alunos?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

### 19. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

Esta reforma, na maioria das escolas, ainda não saiu do papel e para que saia deve transformar-se em realidade prática através de discussões públicas e essencialmente democráticas a fim de, com a participação de todos, buscar uma educação de qualidade, objetivo maior da Educação.

Eu coloquei sim, mas só o tempo pode dizer, pois não concordo com tudo que esse novo ensino médio propõe que fique claro.

Sim, se tiver interesse dos protagonistas alunos.

Pelo pouco que já estudei, estou esperançosa. Mas, é preciso mais formação para nós professores, sem pressão. Mais leve. Estamos sobre um clima de esperança e temor se. Estamos no caminho certo. Embora já sinto transformação. Pois em minha escola temos uma boa estrutura que possibilita a implementar as novas ideias. Porém falta entendimento dos responsáveis a importância.

É importante mudar para não ficar estagnado.

Pois pode-se escolher qual itinerário quer cumprir.

Eles não gostaram dos itinerários.

A maioria não se interessa pelas aulas de expansão e até mesmo de itinerário, pois ano veem sentido no que estão aprendendo...

Jovens mais autônomos.

Devido ao processo evolução tecnológica, porém é preciso ter mais paciência com o processo de formação.

Não elevará... muito pelo contrário... prejudicará, pois são disciplinas que nem o próprio estado sabe como funcionam.

Creio que o interesse do aluno não está ligado ao novo ensino médio, mas sim com o que ele quer para o futuro e a longo prazo já que a maioria pensa a curto prazo.

Sim, por se tratar da área de interesse do aluno.

Os alunos terão contato com novos conteúdos que antes não eram ensinados. Mas eles também estão com dificuldades de adaptação.

Não consigo visualizar ainda...

Mas é um processo de, no mínimo, médio prazo.

O estudante será amparado em sua integralidade.

Sem reprovação, NÃO. A reforma pode elevar a qualidade (suportada pelos professores), mas NÃO o interesse. O interesse é principal. Enquanto não houver um conjunto de medidas severas (a simples reprovação) para que o aluno volte a olhar ao menos para o conteúdo, NADA vai mudar. Nem pagando. Com o princípio da aprovação automática em pleno vigor, NÃO. Importante destacar que parte do interesse é fruto de uma necessidade, uma obrigação... A ausência de filtros, infelizmente, prejudicam TODOS na escola, excetos aqueles que manipulam politicamente o poder.

A redução de disciplinas não permite amplo conhecimento do aluno acerca do conteúdo necessário para vestibular.

Porque são matérias relacionadas ao mercado de trabalho, e algumas são de Tecnologia, de interesse geral.

Não, pois a reforma deixa diversas lacunas pela falta das disciplinas básicas como diminuição das aulas de língua portuguesa e matemática, por exemplo.

A longo prazo sim.

Os alunos perder conteúdo em todas as disciplinas.

Enquadro tiver a progressão continuada, nada vai funcionar.

Com capacitação e adequação a ideia teórica é ótima.

O aluno precisa ser despertado primeiro.

Sim, temos que procurar algo nova e atrativo.

Sim acredito que haverá mais interesse dos estudantes.

O foco deveria ser de estruturas, que desce para o aluno oportunidade de outras disciplinas e não reduzir as disciplinas que os alunos já têm.

Não melhorou em nada.

Penso que a reforma do Ensino Médio diminuiu a carga horária das disciplinas regulares, que na minha opinião eram de extrema importância para o futuro dos alunos, diminuindo assim a qualidade do ensino.

A minha disciplina (inglês na segunda série) ficou bem ruim e defasada com a reforma. Tudo que é feito de forma autoritário não dá certo, precisamos de uma educação plural e democrática e o novo ensino médio não está sendo construído para isso.

Sim, com certeza.

Falta de interesse dos alunos.

Foi implementado em momento inoportuno e na minha opinião sem estudos prévios suficientes.

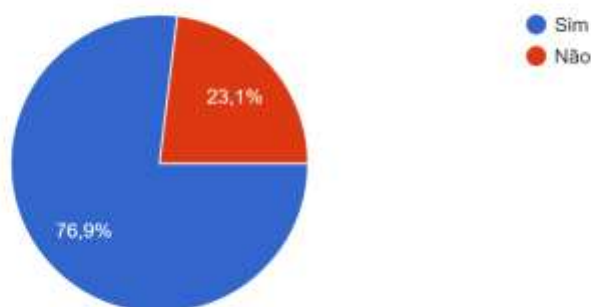
Precisa ser melhor elaborado.

A implementação do projeto do Novo Ensino Médio ocorreu em plena pandemia, então os estudantes não participaram efetivamente do processo e não veem muito sentido nas mudanças. Além disso, muitas mudanças parecem estar aumentando o desinteresse dos educandos, como por exemplo, as aulas ministradas durante o contraturno. Sem falar da quantidade enorme de professores e disciplinas das quais os educandos têm que dar conta.

Muitas disciplinas importantes tiveram redução das aulas.

20. A Base Nacional do Ensino Médio trouxe alguma mudança na prática escolar?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

### 21. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

Trouxe a presença de novos paradigmas, os quais, de fato, devem ser refletidos criticamente por toda a comunidade escolar e assimilados/implantados em equilíbrio com os paradigmas, possibilidades e necessidades do meio social em que a escola se faz presente.

Como disse anteriormente, alguns professores como eu, se desenvolveram e decidiram ampliar seus conhecimentos, seja tecnológico ou práticas pedagógicas.

Sim, responsabilidade.

Há um novo olhar sobre as relações humanas n3s setores, 3 preciso uni3o.

Tivemos que nos adequar as novas abordagens metodologias e uso das tecnologias.

Uma melhor responsabilidade ao aluno;

A tentativa de fazer dar certo o nosso trabalho.

S3 deu mais trabalho...

Sim!

ainda n3o foi poss3vel mensurar tais conhecimentos, pouco tempo de estudos

Somos obrigados a segui-la.

Melhorou a pr3tica mudou a forma de ensino.

Mantemos o mesmo trabalho, retomando as habilidades.

Novas habilidades est3o sendo trabalhadas.

as aulas mudaram...

Trouxe 3 tona conex3es entre as disciplinas.

Com as metodologias ativas e o protagonismo.

Por enquanto não percebi, mas qualquer redução da carga/aula de matérias básicas (Português e matemática) acarretara sempre num prejuízo, considerando principalmente as carências intelectuais dos alunos aprovados de forma automática e a pandemia.

Usamos para permear nossas ações e práticas durante as aulas.

Não houve mudança.

Minha primeira impressão é que o novo ensino médio está formando trabalhadores para mão de obra barata e não visa a excelência acadêmica, não prepara o aluno para universidade, vestibulares etc...

Muita realização de projetos.

Idem a justificativa acima.

Rotina de conteúdo e horário.

Nada mudou.

Estrutura.

Sim, trouxe várias habilidades Currículo.

Não temos tempo hábil para recuperar o aluno

Não sei exatamente, ainda é cedo pra verificar essas mudanças.

As disciplinas são muito mais contextualizadas.

Na prática continua a mesma coisa.

Um monte de novas disciplinas, competência e habilidades, porém sem efetividade.

Sim.

Vide outras respostas.

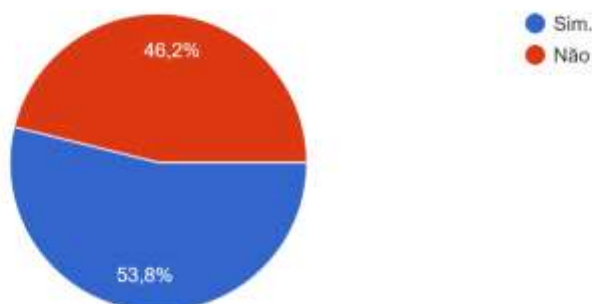
Ações emergentes claras.

O currículo do estado de São Paulo sempre foi baseado em habilidades. O que mudou foi a abordagem devido à implementação do Novo Ensino Médio.

Aulas a distância que deveriam ser presenciais como educação física.

22. Você acredita que a Base Nacional do Ensino Médio pode elevar os conhecimentos dos alunos no Ensino Médio

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

### 23. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

Se assumirmos a Base Nacional do Ensino Médio, não como uma receita "nacional" pronta, mas como um arcabouço que poderá servir para elevar a qualidade do ensino através de seus referenciais, teremos alguma chance de atingirmos os fins a que a educação se destina.

Pode, mas é preciso conhecer o lugar onde vivem, pois nem todas as escolas têm as ferramentas pra desenvolver esse novo ensino médio.

A partir do momento que levarem, mais a sério, vai ver o mundo lá fora não é tão feio ou difícil.

Aquela ideia de que se tinha de que o professor tenha que despejar tudo que aprendeu na universidade nós alunos, ficou pra trás. É muito bom as metodologias ativas favorecem aos estudantes e aos professores.

Eu acredito em mudanças para algo positivo... Mas. não é um movimento simples Pois os alunos estarão mais próximos daquilo que pensam de seu projeto de vida Se não houver interesse dos alunos, não.

Não, pois cobra do aluno algo que ele ainda não está apto a aprender, principalmente após a pandemia.

Trab as competências socioemocionais são importantes.

é preciso muita formação dos educadores e uma infraestrutura adequada.

Sim e não. A BNCC é política, ou seja, quem a cria é quem está no poder. E a tentativa dela de igualar todos os estudantes do Brasil é ruim, pois desconsidera com conhecimentos locais, acrescentando a isso a problemática do Brasil ser um país continental.

Sim desde haja interesse real dos alunos pois não adianta o professor aplicar as matérias se o aluno não liga para ninguém.

Sim, as habilidades básicas são essenciais para a formação.

Novos conteúdos estarão contemplados nas grades curriculares.

Ainda não consigo visualizar.

Já respondido acima: um processo de médio prazo, ao menos.

Diversificando as disciplinas com os itinerários, onde os estudantes podem experimentar e experiências novas possibilidades. Saindo das aulas expositivas.

Não enquanto não houver melhores filtros de progressão (a reprovação sendo um deles).

Se bem aplicadas, as práticas baseadas podem contribuir de forma positiva à construção do conhecimento.

A pandemia trouxe graves prejuízos no ensino. No futuro talvez, é muito cedo para dizer.

Não, eles estão encarando as novas disciplinas como matérias sem importância, pois não há aprendizagem significativa, não há contextualização com a realidade deles.

Falta de conteúdo para universidade.

Idem à última justificativa.

Melhorando o investimento e ofertando bolsas a partir de resultados.

Eles nessa pandemia ainda estão inseguros, deixaram os estudos para outro plano.

Se for do interesse deles, eles abraçam a causa.

Sim, com certeza.

Os alunos estão com muita defasagem.

Talvez.

Acredito que depende, pois apesar das disciplinas serem mais contextualizadas e prepararem mais os alunos para a vida, as disciplinas regulares foram diminuídas, diminuindo o conhecimento dos estudantes.

Continua igual.

Está Nova BNCC não vai elevar, porém vai mecanizar o ensino.

Claro e muito importante.

Cargas horárias básicas foram reduzidas ou extintas.

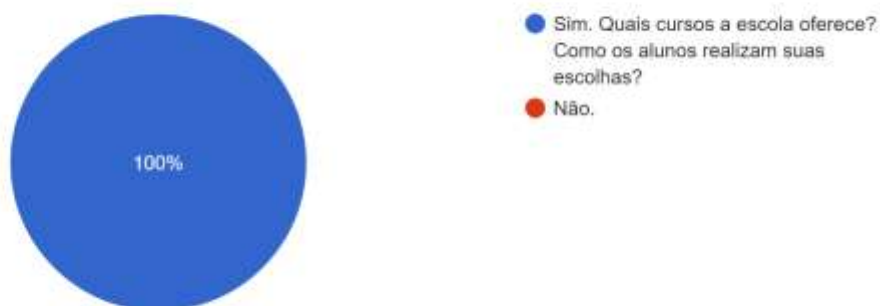
Não irei opinar.

Acredito que os conhecimentos dos estudantes aumentarão quando forem implementadas políticas públicas que melhorem a qualidade do ensino, tais como formação de professores, diminuição do tamanho das turmas, garantia de acesso à internet e à tecnologia, revisão de critérios de promoção e retenção etc.

Pode até acontecer a longo prazo, mas atualmente não.

24. A sua escola está trabalhando com os Itinerários formativos com os alunos?

39 respostas



Fonte: Google Forms, 2022.

## 25. Justifique aqui a sua resposta anterior

39 respostas:

Apesar de estar trabalhando com eles, os alunos não têm tido orientação referente às possibilidades de escolha, aliada ao fato da própria escola não conseguir dar em sua plenitude os cursos necessários.

Infelizmente não faço itinerários, mas sei que tem.

Sim, eles fizeram suas escolhas.

Temos Cultura e movimento. Está um tanto complicado estudar, porém com diálogo e a interdisciplinaridade estamos o mais próximo dos mappas.

Por ser uma escola de ensino médio já estamos vivenciando está realidade

São vários itinerários.

Desde o começo ela tem trabalhado.

De cor eu não sei responder, mas eles atendem todas as áreas.

Por meio do doc.

Adaptação conforme a realidade escolar.

Sim. Oferece 3. Não lembro os nomes. Não sei como eles escolhem.

A escola fornece diversos cursos de itinerário, como por exemplo: o mundo é um palco: viva o teatro, arte de cozinhar, eletivas de histórias etc...

Corpo, saúde e movimento Cultura e movimento Quem divide multiplica Matemática conecta.

Corpo, saúde e Linguagem. Matemática conectada. Cultura em movimento. Quem divide multiplica. Eles escolhem no ano anterior, com divulgação da escola.

Matemática conectada; corpo saúde e linguagens; cultura e movimento; quem divide multiplica, os alunos escolheram indo a sala de informática.

No meu caso, Reflexões do Poder/Trabalho, Política e Pensamento Econômico, um luxo! Contudo, não valorizam, por mais que exponha a importância dos temas. Por último, escolhem, presumo, pelas afinidades com seus respectivos Projetos de Vida.

Diversificando as disciplinas com os itinerários, onde os estudantes podem experimentar e experiências novas possibilidades. Saindo das aulas expositivas.

Ciências da Natureza e suas tecnologias / Linguagens e suas Tecnologias / Ciências Humanas e Sociais aplicadas / Matemática e suas tecnologias / Formação Técnica e Profissional. Se não falhar a memória.

Os alunos apontam suas preferências após apresentação dos temas e conteúdos trabalhados nesses itinerários, optam, de acordo com sua preferência, os itinerários.

Os itinerários são matemática conectada, educação financeira, corpo e movimento.

Os alunos escolhem por meio de um Formulário do Google, Cursos como Tradições Culturais.

Atualmente a escola oferece "corpo, saúde e linguagens" "matemática conectada" "cultura em movimento".

Os alunos escolhem, por turma, diferentemente das eletivas em que a misto de turmas, no entanto não demonstram muito interesse.

Temos material para os mesmos atuarem como mediadores.

Não sei responder porque não participo Ok.

Questionário.

Eu não tenho essas turmas.

Questionário.

A escola oferece vários cursos. A escolha é feita pela SED.

Matemática financeira.

Se liga na mídia, matemática conectada, corpo, saúde e linguagens.

Está trabalhando, porém eu não dou essas disciplinas, então estou por fora do assunto. Apenas sei que os alunos fazem as suas escolhas pela SED.

Vários cursos.

A escolha é por formulário.

Eles que realizam as escolhas.

A escolha foi feita pelos alunos no ano anterior.

Fisiologia do movimento e lutas e herança histórica culturais

Eu não me lembro de todos, mas existem itinerários de linguagens, matemática e também de linguagem e ciências humanas. Eles foram definidos a partir de questionários que os estudantes responderam no site da secretaria da educação.

Os alunos fizeram a sua opção e a escola ofereceu os mais votados.

**26. Você gostaria de acrescentar algum comentário que possa contribuir para a pesquisa?**

39 respostas:

Não.

Não.

Não.

Sua tese vai ficar nota mil!

Sim, os professores precisam ser constantes no seu aprendizado, pois vejo muito professor estagnado achando que já sabe de tudo.

Claro que sim.

Ter mais tempo para estudar.

A reforma do EM precisa ser planejada... Organizada a imposição e a uniformidade causa um impacto de caos no início. E isso não é legal.

Não defenda a Reforma, pois apesar do nome, ele é um verdadeiro retrocesso a educação...

Ok.

Nada a considerar.

Venha conversar pessoalmente e ver na prática!

Não, obrigado.

Não.

"O Brasil tá lascado".

De um modo geral, na minha percepção, as últimas políticas educacionais cuidaram mais para consolidar a aprovação automática (raiz da progressão continuada), que estimulou a indisciplina e desestimulou o aluno. O aluno se enxerga como vítima da escola e da matéria, pois são desestimulados, até pelos próprios pares, com a falta de obstáculos para aprovação. São pouquíssimos os que saem sabendo um pouco e raríssimos os preparados.

Não reduzam aulas de Português e Matemática, não nesse momento.

Obrigada pela oportunidade de participar!

Não deveriam ter mudado em nada nossa grade de conteúdos. Reduzir os números de aulas de matemática foi errado. Porém acho que esses projetos tentarem trazer os alunos para estudar, mas fica difícil o país não ajuda financeiramente.

Acho que a progressão continuada foi um retrocesso na Educação.

Boa sorte.

Good luck!

Não, obrigada.

Não.

Os professores devem ser mais ouvidos.