

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT21.037

NOVO ENSINO MÉDIO: UMA DEMANDA DE MERCADO

Eveline da Silva Medeiros Batista¹
Patrícia Cristina de Aragão²

RESUMO

A oferta do Ensino Médio no Brasil surgiu com a intenção de propiciar aos filhos das classes abastadas uma progressão nos estudos, e assim foi se reconfigurando conforme as mudanças na sociedade. Essa preparação era bem aos moldes que a elite desenhava para seus filhos, sem espaço para os filhos das camadas mais pobres. Na atualidade os alunos, estão cheios de informações e abertos para o diálogo e para as discussões de temas como política e economia, que são alvo de estudo e reflexão para a humanidade, presente nos mais diversos tempos da História, mas que o acesso a informação sempre foi alvo de controle e vigilância das classes dominantes, o medo da tomada de consciência foi o motivo que levou a constantes reformas do ensino médio no Brasil. Perceber as reconstruções e seus pontos de rupturas nos faz refletir mais intensamente sobre o papel da escola nesse processo de produção de memórias e identidades. Este texto foi escrito baseado nos textos de Hall (2003) Wash (2015), Silva (2023), Fuly (2022), Nathalia Alem (2016), Motta e Frigotto (2017), Ribeiro (2018) Rossano Sczip e na análise da BNCC e do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar..

Palavras-chave: Identidades, currículo decolonial, Ensino Médio.

1 Professora de História da Rede Básica de Ensino do estado do Rio Grande do Norte, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PPGFP/UEPB- E-mail eveline.silva.medeiros@aluno.uepb.edu.br.

2 Doutora em Educação, professora do Departamento de História, campus I e docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de professores. E-mail: patriciacaa@yahoo.com.

1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio tem como proposta oficial aprofundar os processos de aprendizagem iniciados no Ensino Fundamental, possibilitar que o estudante dê continuidade aos estudos e prepará-lo para o mundo do trabalho, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes, instrumentalizando para os problemas do cotidiano e para as relações pessoais e comunitárias, além de aperfeiçoar os valores humanos. Todos esses termos encontramos no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, rede a qual leciono e de onde surgiu a inquietação para a nossa pesquisa.

A elaboração dos Referenciais Curriculares, em todos os estados, mobilizou as Secretarias de Educação para ações articuladas pelo Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CNE), como forma de estabelecer unidade nas orientações curriculares nacionais, que pode favorecer à universalização das aprendizagens, atender à mobilidade dos estudantes entre as redes de ensino, e contemplar a diversidade regional e local nas formas de organização das ofertas da Educação Básica. Essa mobilização teve como referência o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, iniciado em 2016, e a Reforma do Ensino Médio, promulgada por meio da Lei nº 13.415/2017. Nesse contexto, a educação brasileira passa por mudanças significativas, com repercussões na legislação educacional, aprofundando o debate sobre os fundamentos e procedimentos a serem adotados em todas as etapas, tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem condizente com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, principalmente pelo advento das novas tecnologias digitais. (SEEC-RN, 2018, p.07)

As falas são de construção de saberes aliados as mudanças que a sociedade vem passando com a digitalização e com as novas demandas de mercado, buscando desenvolver no alunos um espírito empreendedor e protagonismo na sua formação, em uma educação falha, que muitas vezes nem professores nas escolas de ensino básico, temos para ofertar os componentes da Formação Geral Básica o documento oficial propõe itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho.

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente:

perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despidida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 357)

Começamos a investigar a formação de mão de obra na história do país, tema recorrente no Brasil para manter a oferta de mão de obra abundante, com baixa qualificação e barata para o mercado, o ensino teve uma série de construções e reconstruções que obedeceram ao modelo político e econômico da Colônia, do Império e, posteriormente da República. Distinguir diferentes durações históricas é um desafio presente no fazer História no nosso país, pesquisar sobre a educação nos desafia a buscar por preocupações que estão além das unidades escolares, muitas vezes nas mesas de negociações dos grandes capitalistas, moldando o nosso país para melhor atender as elites.

A preocupação de assegurar um amparo legal para o financiamento da educação tem uma longa história. Como apontam Oliveira e Adrião (2002), já em 1647, na então Colônia de Massachusetts, Estados Unidos, uma lei determinava que toda cidade com 50 residências deveria nomear e pagar os salários de um professor de leitura e escrita. Já no Brasil, a sistemática de garantia de recursos para a educação também tem uma longa história. Didaticamente, ela pode ser dividida em três períodos, o último deles com duas complementações importantes. O primeiro corresponde ao monopólio dos jesuítas, que durou de 1549 a 1759, quando a ordem religiosa foi expulsa de Portugal e do reino. O segundo, em que se contou com uma fonte específica na forma do Subsídio Literário ou com dotações orçamentárias arbitrárias para a educação. E o terceiro momento, que nasce em 1934 com o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje. Esse último período, contudo, sofreu duas alterações importantes nos últimos 20 anos que merecem o devido destaque, tendo em vista as suas implicações para o financiamento da educação. (PINTO, 2018, p. 847)

As tentativas de nivelamento de saberes demonstram o fracasso escolar das redes públicas de ensino, e o movimento para a mudança dessa visão

traz muitos saberes para as populações em minoria nos espaços de poder da sociedade.

O currículo sempre foi um campo de batalhas, reafirmações de poder e modelos hegemônicos de sociedade, respondendo aos interesses dos que estão com o poder em mãos, mas após os anos 70 do século XX, um movimento vem tomando força: a decolonização do currículo, como podemos ver em Fuly (2022):

O termo “decolonial” advém de um pensamento crítico que tem como ponto de partida as visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta de garantir uma educação voltada para justiça cognitiva e equidade social, em que os sujeitos subalternizados desse processo são deixados à margem, aos poucos afastados dos espaços considerados únicos espaços formadores de educações (p. 19).

Na perspectiva de decolonizar esse currículo, encontramos espaços de diálogo que se formaram para ampliar a inclusão nos espaços escolares, onde os estudos passam a ser visibilizados em todo o mundo. Desde a escola asiática de educação até chegar à América Latina, novas vozes se formam para discutir o que é Educação e como ela pode ser pensada em diferentes espaços e realidades, ressignificando, de forma crítica, o modelo de Educação e ajudando a compreender como a educação dos alunos com deficiência chega ao Ensino Médio Potiguar através de políticas de inclusão e de abertura para a diversidade em sala de aula.

Retornamos à fala de Fuly e vemos que esse repensar a escola é um processo complexo de incluir o que está fora dos espaços formadores de Educação, é ver além das fronteiras do currículo oficial:

A relevância acadêmica e social desta escrita se relaciona com o papel social da escola e sua formação para a cidadania. Faz-se necessário refletir a herança colonial que constitui o Brasil para que possamos superá-la. É preciso expor estratégias e práticas docentes emancipadoras, que libertem e visibilizem sujeitos. Abordar e propor narrativas que já estão em “campo de batalha”, como o caríssimo Rufino nos aponta, em suas observações e vivências de mundo, conduzindo sujeitos à emancipação, a partir da perspectiva decolonial, para a construção de uma educação verdadeiramente democrática (Fuly, 2022, p. 20).

Muito além de propor uma mudança, é preciso ver criticamente o sistema educacional como reprodutor de exclusões, perceber a relevância de se propor uma abordagem mais democrática no ato de ensinar, que evidencie as identidades de cada aluno, perceber a produção cultural presente nas mais diversas comunidades e entender que a escola está dentro da comunidade, assim como a comunidade está dentro da escola, e que ambas se reproduzem, uma dentro da outra, a sua cultura e visão política dos indivíduos.

Este estudo teve início a partir de uma reflexão da prática de ensino na Educação Básica e nas lacunas da formação continuada do professorado da rede pública, e na Educação Especial ofertada na rede estadual do Rio Grande do Norte para a construção de uma escola inclusiva. O aprimoramento dos conhecimentos dos professores e a prática de pesquisa são pontos pouco ofertados pelas redes de ensino, e quando ofertados não prezam pela qualidade ou pelo embasamento teórico científico. Essa afirmação é feita segundo minha experiência, vivida por mais de 19 anos de docência em escolas públicas em anos finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Compreender a História dos homens como seres sociais ainda é uma perspectiva muito nova dentro das escolas, que vem de uma tradição de ensino que se inicia no período colonial com os jesuítas e chega aos dias atuais repletas de vícios e desvios de finalidade.

Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aliigeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. Permanece, então, a questão de compreender as razões da urgência de reformar o Ensino Médio com a justificativa da modernização da estrutura curricular — flexibilização por áreas de conhecimento. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 361)

A mão de obra abundante e com baixa qualificação atrai para o país multinacionais em busca de produzir mais com baixo custo, e nessa perspectiva capitalista que o ensino médio foi reescrito, em um governo neoliberal sem participação dos estudantes e professores em sua elaboração, dirigido por políticos que estavam empenhados em deixar claro a intencionalidade do ensino médio.

Nesse trabalho fizemos uma análise da trajetória do Ensino Médio pela História do Brasil, analisamos as propostas formuladas para esse ensino e suas finalidades, interesses e investimentos que o mercado trouxe para a construção do currículo no Ensino Médio e em especificidade o Ensino Médio Potiguar, lugar onde lecionamos desde 2020 e onde surgiu o questionamento sobre o currículo e a quem interessa esse currículo.

2 UM BREVE HISTÓRICO DO SILENCIAMENTO DAS IDENTIDADES NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio foi instituído no Brasil e se manteve nas mãos dos jesuítas do século XVI ao século XVIII. Desde esse período os preceitos do catolicismo estiveram presentes de forma muito forte no ensino brasileiro, já que a metrópole não custeava a educação na colônia. O ensino de História e o fazer História nem sempre estiveram no currículo, que desde a antiguidade se moldou aos interesses de alguns e ao desagrado de muitos, com suas eleições de memórias e de documentos, em que o poder se reafirma e se consolida com essas escolhas de memórias coletivas ou até mesmo individuais: um jogo de esquecer e lembrar o que naquele momento é eleito como pertinente ao sistema.

Especificamente no Ensino Médio, o referido documento indica que, nas redes públicas, 7.229.831 matrículas foram realizadas, sendo 146.613 alunos matriculados na rede federal; 7.026.734, nas redes estaduais; e 56.489, nas redes municipais. Na rede privada, por sua vez, foram 1.070.358 estudantes. Ainda segundo o Censo Escolar Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) 2015 (BRASIL, 2016), estavam matriculados no Ensino Médio regular nas redes estaduais urbanas e rurais 6.459.859 alunos, o que indica que, também no Ensino Médio, os estudantes brasileiros estão na rede pública de ensino. Entretanto, segundo PNAD-IBGE (BRASIL, 2015b), somente 56,7% desses jovens, com idade até 19 anos, concluíram o Ensino Médio. Esses dados constataam que os “sujeitos dessa etapa educacional”, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares. Outro aspecto importante é sobre a questão do mercado de trabalho. Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego

no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 362)

As classes mais pobres tem o acesso ao ensino médio nas unidades escolares públicas e a oferta de um ensino em tempo integral para essa fatia da população por muitas vezes torna a frequência nas escolas inviável, os jovens entram no mundo do trabalho ainda no início dessa etapa escolar, a oferta de componentes curriculares dos Itinerários Formativos, ocupando carga horária dos componentes da Formação Geral Básica, dificultando o acesso ao conteúdo que é cobrado no ENEM, tornando o abismo entre os alunos da escola pública e os das escolas particulares ainda maior, definindo as oportunidades que esses jovens recebem desde a montagem do currículo.

Compreendemos “questão social”, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder. A teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a “questão social” e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. — são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental, e que, com isso, poderiam ser corrigidos, também, por ações individuais ou coletivas ou amenizados por meio de políticas públicas focadas na camada mais “vulnerável” da população. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 363)

Ao ministrar aulas do componente curricular de História no Novo Ensino Médio podemos perceber que por muito tempo a História se encarregou de uma visão restrita na qual a fonte documental era a única verdade, livre de qualquer intencionalidade, científica, mas dessa forma, ela só reforçava o que aqueles que estão no poder queriam deixar registrado para as próximas gerações. Se tornava uma reafirmação do poder do sistema em que, mesmo póstuma, a manipulação e a fala desses homens se mantinham vivas nos textos históricos e que essa visão restritiva permaneceu nas habilidades desse componente propostas pela BNCC, a diminuição da carga horária e a limitação de discussões deixa claro a linha de elaboração, neoliberal, do novo currículo proposto.

Quando nos debruçamos na história do ensino no Brasil, estudamos o método implementado pelos jesuítas, percebemos a utilização de memorização e a repetição no ensino voltado aos índios e colonos. Já para os filhos da

elite, tratava-se de uma formação geral inicial para uma especialização posterior, especialização essa que só era alcançada fora do Brasil, em países como França e Portugal: uma preparação capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo, além do forte teor disciplinar, implementado nessas escolas, uma vez que os componentes curriculares eram voltados à uma ética religiosa que era transmitida pelos religiosos.

Apenas uma pequena parcela da população colonial tinha acesso à essa Educação: uma elite pouco letrada em uma Colônia onde a população era predominantemente de escravos e indígenas, perfeita para a submissão e escravização em nome da Coroa Portuguesa que, muito além de dominar, tinha o intuito voltado para subjugar corpos e mentes; intuito genocida também, ao promover uma chacina contra os povos originários, pelo poder da posse de novas terras, nem tão desconhecidas assim pelos europeus.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do reino “como se nunca houvessem existido” (apud ALMEIDA, 1989, p. 32), como consta do Alvará Régio de 1759, ocorreu uma evidente desorganização no padrão de oferta do ensino. Para a manutenção do sistema de aulas régias, então criado, foi aprovado o subsídio literário mediante a Carta Régia de 1772, 13 anos após a expulsão daquela ordem religiosa. Esse mecanismo de financiamento consistia na tributação de dez reais (moeda da época) em cada canada (2.622 L) de aguardente e de um real em cada arrátel (0,429 kg) de carne vendida nos açougues (ALMEIDA, 1989). É fácil imaginar o mínimo impacto arrecadador de um sistema como esse em uma colônia de base econômica agrícola e com uma população urbana insignificante. Se, atualmente, a sonegação sobre esses dois produtos é enorme, o que dizer há mais de dois séculos. Estudo feito por Morais e Oliveira (2012) sobre a Comarca de Ouro Preto, antiga Vila Rica, para os anos de 1795-1797, mostra que ante uma contratação autorizada de três professores de Retórica, três de Filosofia, nove de Gramática Latina e 30 professores de primeiras letras, a receita anual do subsídio literário mal era suficiente para pagar três professores das cadeiras especializadas, ou nove professores de primeiras letras, os quais recebiam cerca de um terço da remuneração de seus colegas que lecionavam nas cadeiras específicas. (PINTO, 2018, p. 848).

O Ensino Médio preparava para os estudos superiores que seriam feitos fora do Brasil, formando futuros funcionários de baixo escalão da Coroa e futuros proprietários rurais, e se manteve assim até 1930, com poucas variações, já que toda generalização é carregada de silenciamento (Sczip, Chaves, 2015). A

Educação se sustentou sem um órgão específico para o pensar e administrar como essa Educação seria ofertada, e assim se manteve até a Revolução de 1930. Em 1931 foi instituído o Decreto nº 3 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971 (Sczip, 2020).

Todo esse cenário é convulsionado pelos movimentos políticos, militares e sociais que marcaram as três primeiras décadas do século XX e que vão desaguar na Revolução de 1930 e de 1932 e na aprovação da Constituição Federal (CF) de 1934. Nessa Carta Magna, é estabelecido o princípio da destinação de um percentual mínimo da receita de impostos dos entes federados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Inaugura-se a norma constitucional da vinculação de recursos para a educação. Essa norma constitucional teve uma história atribulada, ficando ausente na CF de 1937, retornando em 1946, sendo novamente suprimida na CF de 1967, retornando apenas para os municípios com a EC nº 1, em 1969. É restabelecida, em 1983, por meio da Emenda Calmon e se consolida na CF de 1988, que será analisada no próximo item. Embora a ideia da vinculação, como já comentado, tenha uma longa história no Brasil, para sua transformação em princípio constitucional foi fundamental o papel dos educadores articulados em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, particularmente de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, especialmente esse último, influenciado pela experiência de financiamento dos Estados Unidos que articulava vinculação de recursos a um fundo administrado por um conselho distrital (MARTINS, 2011; MARTINS; PINTO, 2014). A CF de 1934 consagra a vinculação, e até adota o conceito de “fundos de educação”, em seu art. 157, mas destinado apenas a obras e com fontes instáveis de financiamento. Seriam necessários mais 62 anos para que os fundos, com fontes significativas de recursos, fossem incorporados à sistemática constitucional de financiamento da educação por meio do Fundef e do Fundeb. (PINTO, 2018, p.849)

São recentes os instrumentos que hoje nos referenciamos ao pensar e discutir políticas públicas voltadas ao Ensino Médio. Todo esse decorrer foi cheio de discontinuidades e que permitiram chegar à reforma de 1942, que foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado no “Estado Novo” (Sczip, 2020).

Na década 1960 os cursos técnicos passaram a ter certificação, assim permitiram a progressão nos estudos, mas com a visão de que a formação da classe trabalhadora urbana era voltada para o trabalho, o avanço para níveis de edu-

cação posteriores não era uma preocupação para essa população. Já podemos perceber que o Ensino Médio foi marcado como um ponto final, para as camadas mais pobres, na trajetória escolar.

Consensualmente, os organismos multilaterais, internacionais e regionais difundem a ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, pois podem criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital. Mas também entendem que os pobres têm algum potencial produtivo, e que este está sendo desperdiçado. Conforme expressa a equipe do Banco Mundial (2004 apud MOTTA, 2011, p. 133)¹¹: “a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito social”. (MOTTA, FRIGITTO, 2017, P. 364)

A preparação para o mercado de trabalho foi consolidada com a Lei n 5.692/71 segundo a qual as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico: quatro anos de duração, ou auxiliar técnico: três anos, e assim se manteve até meados de 1982 (Sczip, 2020).

Com o fim da Ditadura Militar, a Constituição Federal de 1988 definiu a função da escola e do Ensino Médio brasileiro, e introduziu novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996. Os principais documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE).

Em seu art. 212, a CF de 1988 estabelece que a União aplicará, anual mente, nunca menos de 18, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988). Para o cálculo da RLI, somam-se, à receita dos entes federados, as transferências constitucionais recebidas e abatem-se as transferidas. Em relação aos percentuais mínimos estabelecidos na Emenda Calmon, a única alteração foi a ampliação do índice da União, que passou de 13 para 18%. Segundo Melchior (1997), essa ampliação se deu no sentido de evitar a redução dos recursos federais para o ensino, tendo em vista que, na CF de 1988, houve uma perda relativa da União na divisão do bolo de impostos, de tal forma que os 13% de antes, em termos de recursos, corresponderiam aos 18% atuais. (PINTO, 2028, p. 849-850).

A busca por um financiamento permanente para a educação, com a Constituição Federal se soluciona em parte essa origem de recursos, o seu uso nas unidades escolares fica sob a administração das redes estaduais e municipais, quando a iniciativa privada estabelece parcerias públicas e privadas, esse financiamento se amplia e cede espaço para esses interesses do mercado, marcando nos documentos e políticas públicas o que o mercado quer da educação.

O Ensino Médio brasileiro tem estrutura e base definida em documentos oficiais, como a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e quanto ao conteúdo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram propostas novas estruturas de distribuição de carga horária e a estrutura curricular passa por constantes alterações. Aqui vamos apresentar os dados iniciais da LDB, 9394/96, com a estrutura e finalidade dessa etapa.

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.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - Destacará a Educação Tecnológica Básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento)

§ 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 1996).

O Decreto 5154, 2004, editado no governo Lula, deixou bem claro no texto as intencionalidades do Ensino Médio. Vejamos:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:
I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004, p. 01)

Ao lermos na íntegra percebemos a similaridade desta com a proposta que temos hoje implantada em rede nacional, que é o Novo Ensino Médio, possibilitando a efetiva utilização nas escolas de um ensino profissionalizante nos moldes dos Institutos Federais, mas nem tanto, a estrutura física ainda está muito distante das escolas federais e o financiamento para a pesquisa não compõe eixos de financiamento e incentivo nas redes estaduais e municipais. Em um primeiro momento as redes de ensino públicas e particulares não eram obrigadas a seguir, mas ainda sobre esse Decreto, também podemos ver no corpo do documento, as especificidades desse ensino profissionalizante e suas finalidades:

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (Brasil, 2004, p. 01).

Ofertar o ensino com formação integral para a classe trabalhadora é claramente o objetivo presente no texto, além de promover a formação do cidadão, permitir o prosseguimento nos estudos e realizar a formação para o mundo do trabalho. Pensar todo o processo de produção e o mundo do trabalho é o eixo central do documento, e manter a carga horária das disciplinas propedêuticas. A interdisciplinaridade então, é percebida como meio e não como fim, pois dessa forma a formação para o mundo do trabalho se torna mais efetiva, a autonomia que se busca no ensino instrumentaliza o indivíduo para os obstáculos no mundo do trabalho.

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção

de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos. (RIBEIRO, 2018, p. 11).

Dentro dessa perspectiva o mercado participa desde a década de 1990 da elaboração dos principais documentos normativos da educação brasileira, e assim vem garantindo que sua visão de mercado seja priorizada na formação dos nossos jovens.

Aprofundar as reflexões sobre a educação e as possibilidades que ela oferta aos nossos alunos é pensar em um ensino que gere autonomia, liberdade na construção do ser e liberdade também em se perceber como seres inacabados como podemos ver em Fuly.

Conhecimentos são múltiplos e inacabados, assim como os sujeitos. Desse modo, a leitura do mundo deve estar comprometida em possibilitar que as contextualizações que se criam dentro do aparato educacional deem conta da pluralidade do ser e permitam que outro sujeito de si, transcendendo o que é dito, conceituado, exposto, para que o ato de ensinar e aprender não seja estático, mas libertador. (FULY, 2022, p. 47)

O aprofundamento de temáticas como a diversidade, a equidade são ainda tabus que se estabeleceram no ensino, palavras muito difundidas em jornadas pedagógicas em todo país mas ainda pouco vivenciada nos ambientes escolares.

A proposta inicial de possibilitar aos alunos do Ensino Médio saberes que estavam além das disciplinas obrigatórias trouxe uma empolgação para a sociedade. A ampliação de saberes para a cidadania e o mundo do trabalho era, no princípio, o foco, mas devido a uma estrutura deficitária e um financiamento que limita a real abertura de saberes no currículo do ensino, os Itinerários Formativos tornaram-se espaços pequenos ou limitados de produção de conhecimento e de inclusão, dependendo da rede de cada estado e sua formatação. Mas as redes não estavam nem estão preparadas para essa demanda, permanecendo um abismo entre o documento e a efetividade do ensino na vida pós Ensino Médio dos jovens. Muitas são as mudanças que tentam aprimorar essa etapa.

Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de cunho interpretativo. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente a partir de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica tem fases a serem realizadas, que podem ser

condensadas em: “escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, elaboração provisória dos assuntos e redação do texto” (Gil. 2002, 44).

O problema formulado deve ser relevante e assim receber uma investigação bibliográfica; é preciso que seja delimitado para a viabilidade da pesquisa. Ao escolher desenvolver uma pesquisa bibliográfica interpretativa buscamos um olhar crítico e uma compreensão sobre a temática, como podemos perceber ainda no texto de Antônio Carlos Gil sobre a elaboração de pesquisa:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil. 2002, p. 45).

Perceber o tema sobre uma nova ótica, que parte da problematização do pesquisador nos motivou à escolha dessa metodologia de pesquisa. Esse aprofundamento teórico na literatura já existente permite um aprofundamento de temas complexos em educação, como é a Educação Especial e a inclusão nas escolas. Com uma diversidade de abordagens existentes buscamos aprofundar as leituras no tema com foco em desenvolver análises de dados sobre a Educação Especial e a relevância dos resultados obtidos nos estudos. E, indo além, analisar os dados da Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte se faz necessário constantemente, já que o público é transitório e espalhado por todo o Estado nas escolas de Ensino Médio e as fontes de dados precisam estar em constante análise.

A pesquisa bibliografia é uma importante metodologia no âmbito da educação. A partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Para realizar uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador precisará de tempo e cuidado para

analisar os levantamentos das obras publicadas (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 81).

A pesquisa bibliográfica está presente em boa parte das pesquisas. A seleção de artigos, teses, entre outras fontes é a base para o início da grande maioria das pesquisas, mas o aprofundar os estudos a partir de sua metodologia se fez mais eficaz na nossa metodologia pelo caráter social e democrático do Ensino Médio.

Temos a percepção que o Currículo Tradicional muitas vezes, reflete uma visão homogeneizadora da educação, desconsiderando as particularidades dos diferentes grupos de alunos. Essa abordagem tende a privilegiar determinados saberes e culturas, marginalizando outros.

A perspectiva decolonial propõe uma reconstrução do currículo, valorizando a diversidade de saberes e experiências. Busca-se romper com a lógica eurocêntrica e promover uma educação mais inclusiva e representativa. A perspectiva decolonial propõe uma reconstrução do currículo, valorizando a diversidade de saberes e experiências. Busca-se romper com a lógica eurocêntrica e promover uma educação mais inclusiva e representativa.

Figura 1 – Linha do tempo do Ensino Médio



Fonte: Ministério da Educação (01/08/2024).

O Censo Escolar é a principal pesquisa estatística da Educação Básica, coordenado e realizado pelo INEP, em regime de colaboração, pelas secreta-

rias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. O levantamento estatístico abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Ensino Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

Os dados obtidos pelo número de matrículas servem de base para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e a divulgação das avaliações realizadas pelo INEP. O Censo também é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, permitindo-lhes acompanhar a efetividade das políticas públicas educacionais.

Os números de matrículas no ensino médio no Brasil entre 2017 e 2023 são:

- **2023:** 7,7 milhões de matrículas, uma queda de 2,4% em relação a 2022.
- **2022:** O número de matrículas no ensino médio foi maior do que no ano anterior, devido às altas taxas de aprovação durante a pandemia.

Essa compreensão é proporcionada por meio de um conjunto amplo de indicadores, que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira. Entre eles, estão o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, além da distorção idade-série: todos calculados com base no Censo Escolar. Parte dos indicadores também serve de referência para o monitoramento e cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre o ensino médio nos permitem perceber que o caminho para o ensino plural ainda está longe de ser alcançado em nossas redes educacionais, partimos da análise da história da educação no Brasil colônia e império, além de retomarmos as reformas feitas no Brasil democrático, em busca de entender como foi consolidada a política educacional que chega aos dias de hoje impregnada de neoliberalismo, percebemos as inúmeras políticas implementadas e que foram diretamente em resposta a sociedade capitalista, mantendo os privilégios da elite agrária e posteriormente industrial.

O novo ensino médio surge em resposta a Constituição Federal, a Lei 9394/1996, que passa pelo complexo caminho de leis federais na educação, com a educação em tempo integral e na educação profissionalizante um caminho para o mundo do trabalho, não mais o mercado, suavizando o impacto dessas políticas na sociedade, com financiamento de grandes conglomerados internacionais que ditam seus interesses na formulação do currículo do ensino médio.

Com isso percebemos uma intencionalidade profunda nessa etapa do ensino, onde o estudante e professor são silenciados e muitas vezes expulsos do espaço físico da escola para responder a demanda que vem de outros espaços, tornando o espaço da sala de aula vazio de referências significativas para o aluno, sem pertencimento entre os discentes.

REFERÊNCIAS

ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios.

História Hoje. Belo Horizonte. V.5, nº10. P46-65. 2016.

BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 165-188. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 2016.

BRASIL, **Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942**, Lei orgânica do Ensino Secundário. Brasília, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL, **Decreto/Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 02/03/2024..

BRASIL, **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 09/02/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatórios e Pareceres. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória N° 746/2016 (LEI N° 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?** Caminhos para uma educação decolonial. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **O Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar**.2019-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf> acesso em 09/02/2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro.11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques **História e memória**, tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n°. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

SCZIP, Rossano Rafaelle; CHAVES, Edilson Aparecido Chaves. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de história. **Anais**. XVII Encontro Regional de História da ANPUH- PR, Curitiba-PR, 2015.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contrahegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Curitiba, 2020.273 p.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018, P.1-15.