



SEÇÃO: NOVO ENSINO MÉDIO: PERCORRENDO ITINERÁRIOS SOB TENSÃO

O “novo” Ensino Médio pela ótica de estudantes: o “obsoleto envelopado em nova roupagem?”

The “new” Ensino Médio from the student’s perspective: “the obsolete wrapped in new clothing?”

El “nuevo” Ensino Médio desde la perspectiva de los estudiantes: ¿lo obsoleto envuelto en nueva apariencia?

Ricardo José Mezzomo¹
orcid.org/0000-0002-4725-9090
ricardojmenator@gmail.com

Albio Fabian Melchiorretto²
orcid.org/0000-0001-8631-5270
albio.melchiorretto@gmail.com

Celso Kramer¹
orcid.org/0000-0003-2406-9638
kraemer250@gmail.com

Recebido em: 01 out. 2023.
Aprovado em: 21 dez. 2023.
Publicado em: 23 fev. 2024.

Resumo: A Lei n. 13.415/2017 estabeleceu nova estrutura curricular, possibilitando, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e, no estado de Santa Catarina, o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (2021). O caráter enciclopédico, fragmentação do conhecimento, baixa atração e reduzido protagonismo dos estudantes motivaram a reforma. Na opinião dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, a reforma atingiu seu objetivo? Com um questionário a estudantes de uma escola pública estadual de Blumenau/SC, esta pesquisa debate a eficiência da reforma acerca do que ela prometia. Pelas respostas, há certa continuidade em relação ao modelo anterior, bem como distanciamento do cotidiano dos estudantes, sugerindo que as propostas ainda são promessas. A base teórica inclui contribuições dos estudiosos Pérez Gómez, Andy Hargreaves e Paulo Freire.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Protagonismo; Reprodução.

Abstract: The Law n. 13.415/2017 established a new curriculum structure, enabling, in 2018, the National Common Curricular Base (BNCC) of High School and, in the state of Santa Catarina, the Base Curriculum of the Territory of Ensino Médio (2021). The encyclopedic character, fragmentation of knowledge, low attraction and reduced protagonist of students motivated the reform. In the opinion of third-year high school students, did the reform achieve its objective? With a questionnaire to students from a state public school in Blumenau/SC, this research discusses the efficiency of the Reform regarding what it promised. From the answers, there is some continuity in relation to the previous model, as well as a distancing from the students' daily lives, suggesting that the proposals are still promises. The theoretical basis includes contributions from scholars Pérez Gómez, Andy Hargreaves and Paulo Freire.

Keywords: New Ensino Médio; Protagonism; Reproduction.

INTRODUÇÃO

Diante da impressão de fracasso e obsolescência do sistema educacional, a partir da década de 1990, vários países promoveram reformas educacionais nos sistemas escolares (Gómez, 2015). Entre eles, é possível citar o Chile, Portugal e Ontário (provincia canadense), conforme apontado por Braga et al. (2022). Embora as discussões sobre o Ensino Médio, no Brasil, durem algumas décadas, foi em 2017 que um passo relevante foi dado para uma reforma em sua estrutura e fluxo curricular, com a Lei



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade Regional de Blumenau(FURB), Blumenau, SC, Brasil.

² Faculdade SENAC Blumenau, Blumenau, SC, Brasil.

n. 13.415/2017 (Brasil, 2017). Ela modificou a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), e outros dispositivos legais com o intuito de firmar um novo marco legal para o Ensino Médio no país.

Um dos aspectos centrais da Reforma do Ensino Médio, viabilizada com a nova lei, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diferentes arranjos curriculares, conforme a realidade local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Buscando superar a fragmentação do conhecimento pelas disciplinas, a reforma reorganizou o currículo por áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), instituída em dezembro de 2018 no âmbito federal, foi contextualizada no estado de Santa Catarina em documento oficial, denominado Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (Santa Catarina, 2020). Esse documento foi elaborado por diversos educadores e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em março de 2021, por meio do Parecer 040/2021/CEE-SC, contendo as orientações curriculares para o estado de Santa Catarina³.

Ainda que não fosse exclusividade dos defensores da realização de uma Reforma do Ensino Médio, como o Instituto Ayrton Senna⁴, Movimento pela Base⁵ e a organização Todos pela Educação⁶, ao longo dos últimos anos o formato clássico do Ensino Médio recebeu diversas críticas. Elas, inclusive, foram usadas para motivar ou justificar a Reforma no Ensino Médio. Tais críticas podem ser reunidas em três agrupamentos: (1) enciclopédico, com excessiva fragmentação do conhecimento em disciplinas; (2) frágil re-

lação entre os conteúdos e dimensões como trabalho, tecnologia, ciência e cultura; (3) baixa "atratividade" para os adolescentes e reduzido protagonismo dos estudantes.

De modo incisivo, desde a fase embrionária do que foi denominada Reforma do Ensino Médio, diferentes pesquisadores apontavam/apontam suas fragilidades e retrocessos, como indicam Frigotto (2022), Motta e Frigotto (2017), Silva e Araújo (2021), Silva, Fávero e Silveira (2023). Os autores concordam que a implantação dos itinerários formativos e a regulamentação BNCC descaracterizaram a concepção de educação básica e prejudicaram as licenciaturas. O "novo" Ensino Médio, para os autores, nega a qualidade do ensino para a maioria dos jovens que frequentam escolas públicas, prejudicando sua capacidade de compreender a realidade e se preparar para o mercado de trabalho.

Em princípio, a reforma finalizada em 2017, defendia um "novo" Ensino Médio que pudesse amenizar ou combater as críticas citadas anteriormente. Com a implementação em curso, esta pesquisa propõe a seguinte questão: como os estudantes que já estão vivenciando o "novo" Ensino Médio se sentem no cotidiano escolar com relação às três críticas que justificaram a reforma? A partir dessa pergunta, o objetivo desta pesquisa é buscar saber a visão dos estudantes no que se refere às promessas da reforma e às críticas ao modelo anterior.

Para entender como os estudantes vivenciam a experiência da reforma, buscou-se uma escola que tinha implantado o "novo" Ensino Médio em 2020, contando com estudantes já no terceiro ano na "nova" experiência. A escola aceitou participar da pesquisa. Ela está situada em uma área de vulnerabilidade social, como descreve o Projeto Político Pedagógico da escola (Blumenau, 2019).

³ Na rede estadual de Santa Catarina, a partir de fevereiro de 2022, 711 escolas iniciaram a implantação do "Novo" Ensino Médio. O modelo começou a ser implementado para os alunos da 1ª série do Ensino Médio de todas as escolas, além dos estudantes matriculados nas 120 escolas-piloto catarinenses que já oferecem o novo modelo desde 2020 (Santa Catarina, 2022).

⁴ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que se diz comprometida com a educação integral (Instituto Ayrton Senna, 2024).

⁵ Informação apresentada no site: "Rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio" (Movimento pela Base, 2024).

⁶ Afirma em seu site: "Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil" (Todos pela Educação, 2022).

Os pesquisadores foram à escola e conversaram com os estudantes sobre os objetivos da investigação. Desse modo, com o apoio deles, foi possível entender se as fragilidades do "antigo" Ensino Médio seguem presentes ou se há sinais de mudanças no "novo".

Com base na pergunta e no objetivo, realizou-se uma pesquisa de campo, junto a estudantes do terceiro ano do "novo" Ensino Médio, em uma escola estadual da região de Blumenau/SC. Para a geração de dados, foi aplicado um questionário no modelo Google Forms, formulário virtual com perguntas objetivas e perguntas abertas. O contato inicial foi feito presencialmente em sala e, com isso, foi disponibilizado um link para que os estudantes respondessem ao questionário. De um total de 29 estudantes, obtivemos 27 respostas. A pesquisa contou com o aval do Comitê de Ética⁷, assegurando-se o anonimato dos respondentes e o sigilo das informações.

A geração de dados ocorreu no último trimestre do ano de 2022. Na ocasião, os participantes da pesquisa eram estudantes do terceiro ano do "novo" Ensino Médio, uma vez que a escola participou do projeto de escolas-piloto, um total de 120 escolas em Santa Catarina. Dois anos depois, em 2022, todas as escolas estaduais passaram a implantar o "novo" Ensino Médio.

Além do aporte bibliográfico, baseado em Ángel Pérez Gómez (2015), Andy Hargreaves (2004) e Paulo Freire (2003), alguns documentos foram utilizados para situar o processo de implantação do "novo" Ensino Médio e viabilizar a análise dos dados: a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCem)⁸. A seção de análise dos dados foi subdividida em três itens, cada um com pensamentos específicos sobre cada uma das três críticas feitas ao "antigo"

Ensino Médio, possibilitando acompanhar as respostas dos estudantes sobre cada agrupamento temático.

1 DIALOGANDO COM AS INFORMAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O "NOVO" ENSINO MÉDIO

Conforme já mencionado acima, 27 estudantes do terceiro ano do "novo" Ensino Médio participaram da geração de dados, respondendo ao questionário. Quanto à identificação de gênero, 52% se identificaram como feminino, 44% como masculino e 4% como não binários. Em relação à idade, 82% tinham entre 17 e 18 anos, enquanto 18% eram maiores de 18 anos. Quanto à etnia, 59% se identificaram como brancos, 37% como pretos e/ou pardos, e 4% como indígenas.

Quanto a exercerem alguma atividade remunerada, 56% afirmaram que não e 44% expressaram que sim. Entre os estudantes que confirmaram desempenhar uma atividade remunerada, 43% trabalham no setor privado; 33% se declaram autônomos e 20% estão ligados ao programa Jovem Aprendiz. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁹, 42,7% dos estudantes brasileiros de 15 anos declararam nunca ter trabalhado (Brasil, 2020). Ainda segundo dados do PISA, o desempenho médio em leitura alcançado pelos estudantes que nunca exerceram atividade remunerada é significativamente superior, em termos estatísticos, ao desempenho médio dos estudantes que exerciam atividade remunerada no momento da pesquisa ou já exerceram em algum momento anterior (Brasil, 2020).

Para proceder à análise relativa ao objetivo da pesquisa, conforme mencionado acima, dividimos as respostas em três agrupamentos: ensino

⁷ A geração de dados seguiu o trâmite legal proposto na submissão da Plataforma Brasil e apreciado pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPH) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). CAAE – 56473122.7.0000.5370.

⁸ Em sua totalidade, o CBTCem está organizado em quatro cadernos: Caderno 1 — Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 — Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 — Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; Caderno 4 — Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (Santa Catarina, 2021).

⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em razão das dificuldades enfrentadas na pandemia de covid-19, os países-membros e associados da OCDE adiaram a avaliação do PISA 2021 para 2022 (Brasil, 2024).

médio enciclopédico (excessiva fragmentação do conhecimento em disciplinas); frágil relação entre os conteúdos e dimensões como trabalho, tecnologia, ciência e cultura; baixa "atratividade" da escola e o reduzido protagonismo do estudante. Na sequência (itens 1.1, 1.2 e 1.3), com base no formulário aplicado, discutiremos as respostas dos estudantes acerca do que os defensores da reforma indicaram com fragilidades do Ensino Médio.

1.1 Ensino Médio enciclopédico e

TABELA 1 – Percebo que a maioria dos conteúdos que estudo nas aulas do Ensino Médio está distante da realidade na qual vivo

Concordo	70,4%
Discordo	14,8%
Não sei responder	14,8%

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Uma das novas propostas do "novo" Ensino Médio, consoante a BNCC (2018), é a aproximação dos temas abordados em sala de aula com as dimensões sociais, como trabalho, tecnologia, ciência e cultura. No entanto, os estudantes relatam que, em vez de haver uma aproximação, há um distanciamento entre os temas, e os novos componentes curriculares não foram suficientes para realizar a aproximação desejada.

Ante esse dado advindo das respostas dos estudantes, como pensar o Ensino Médio? Para Gómez (2015, p. 29), mais do que usar um aparato tecnológico refinado, é urgente repensar o modelo escolar na totalidade. "Se as escolas

distante da vida dos estudantes

Para a expressiva parcela dos estudantes que responderam ao formulário, a maioria dos conteúdos vistos nas aulas estão distantes da sua vida prática. De certo modo, é um dado preocupante, pois difere da proposta de uma formação integral com pleno desenvolvimento e apropriação do conhecimento e da cultura, sugeridos na BNCC e no Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020).

insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes. É o momento de redefinir o fluxo de informações na escola".

O que os estudantes expressam também se distancia do que a Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) preconiza, isto é, que os componentes curriculares devem considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida. No entanto, os estudantes apontam uma postura focada na memorização de conteúdos, o que se aproxima de atitudes bancárias (Freire, 2017).

TABELA 2 – De modo geral, os diferentes componentes curriculares no meu Ensino Médio fazem provas que exigem muita decoreba

Concordo	66,7%
Discordo	22,2%
Não sei responder	11,1%

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Para Freire (2017), a educação bancária desenvolve práticas nas quais o educando figura no papel de depositários e o educador, de depositante. Um modelo que não incentiva a autonomia e,

sequer, a reflexão. Prática focada na transmissão de informação, portanto, inadequada ao contexto que os estudantes estão inseridos.

O conceito de extensão, de Paulo Freire (2020),

ajuda a compreender a maneira como se definiu historicamente a função do docente na sala de aula. A ação extensionista, segundo Freire (2020), diferente da comunicação autêntica, enquanto interação verdadeira com o outro, consiste em "ir" até a "outra parte do mundo" para, a seu modo, "normalizá-lo". Na sala de aula, essa atitude se configura pela transmissão, entrega, doação e manipulação de conteúdos prontos. Nessa lógica de atuação docente, transforma-se o estudante em quase "coisa", nega-se que ele seja um ser de transformação do mundo, negando-lhe uma formação autêntica, de ação e reflexão verdadeiras. Semelhante à denúncia acerca de certas práticas de extensão é a invasão cultural, que ocorre através do conteúdo levado ao estudante, o qual expressa a visão daqueles que levam e se superpõe à daqueles que passivamente recebem.

Se o professor atua como aplicador de conteúdo, se ele representa o status quo sem questioná-lo, faz o estudante aceitar que onde e como vive é "assim mesmo". Em Freire (2020, p. 23), a educação "só é verdadeira quando encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais".

Uma postura crítica nas aulas, que intensifica a dialogicidade e proporciona reflexões e discussões fundamentadas na realidade social e cultural do educando, pode criar um conjunto de situações fecundas tanto para o educador quanto para o educando. Inspirado pela concepção problematizadora, o educador pode ir além do mero cumprimento formal do material didático. Como agente de transformação, com os estudantes (que também são agentes), cabe

ao educador se inserir no processo de mudança, conscientizando-os e, simultaneamente, conscientizando-se (Freire, 2020).

Na concepção crítica de Freire (2020), em cada aula não ocorre o depósito de conteúdos prontos. Pelo contrário, é no encontro educador-educando que tudo pode ser problematizado. É necessário, em construção conjunta educando-educador, criar estratégias que permitam elucidar como a compreensão que temos do mundo é constituída e a importância de questionar o próprio entendimento. Obviamente, mudar a compreensão acerca das coisas não se faz apenas por meio do debate teórico, mas requer uma práxis-ação constante e reflexão sobre essa ação em relação à realidade. Para que isso ocorra, requer-se do docente uma postura que esteja em sintonia com uma educação problematizadora.

1.2 "Atratividade" da escola e o protagonismo do estudante

Se as respostas sintetizadas nas tabelas acima assinalam baixa atratividade das aulas no "novo" Ensino Médio, com 70% dos estudantes dizendo haver um distanciamento dos conteúdos com a sua realidade, a tabela abaixo mostra outro viés. Quase a metade (48%) dos respondentes concordam que as aulas são interessantes. Porém, há uma diferença entre as aulas estarem conectadas à realidade dos estudantes e as aulas serem atrativas. Aulas atrativas pode ser uma questão didática, atitude simpática e proativa do/da docente, mesmo que o conteúdo esteja desconectado da realidade do mundo dos estudantes.

TABELA 3 – Quase todas as aulas do "novo" Ensino Médio são interessantes e chamam a minha atenção

Concordo	48,1%
Discordo	48,1%
Não sei responder	3,7%

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Assim, mesmo cientes da distância dos conteúdos em relação às suas realidades, os/as estudantes podem reconhecer que os profes-

sores possuem competências que atraem a sua atenção nas aulas ou as temáticas estudadas. É importante destacar que, embora uma parcela

significativa dos estudantes (cerca de 48%) concorde que as aulas são interessantes, o mesmo índice (48%) discorda e 4% não sabem opinar.

Uma das inovações da BNCC (2018) para o novo Ensino Médio é despertar a autonomia no estudante. No entanto, a Base o faz numa perspectiva de construção de um projeto de vida, que possibilite o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, sem lhes assegurar a autonomia necessária para o protagonismo. Essa discussão difere da abordagem feita por Freire (2003, 2017), para quem a autonomia é condição para o protagonismo e para a transformação da

realidade. A expressão "coragem de enfrentar o mundo" amplia a ideia de educação, para além do desenvolvimento de competências. Se o "novo" Ensino Médio se reduzir aos muros da sala de aula, ele não atenderá aos anseios de mudanças, como alertado por Dallabrida (2018).

Significativa parcela dos estudantes expressou certo receio em relação ao protagonismo e à "coragem de enfrentar o mundo". Dos participantes, 48% afirmam que a escola não os prepara ou mobiliza para o protagonismo, enquanto 11% não souberam responder. Entretanto, 41% possuem uma postura favorável ao tema.

TABELA 4 – Percebo que o "novo" Ensino Médio tem me preparado para ser um protagonista e ter coragem para enfrentar o mundo

Concordo	40,7%
Discordo	48,1 %
Não sei responder	11,1 %

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Pensar um cenário de educação com autonomia dos estudantes, segundo Hargreaves (2004), requer que a escola planeje espaços nos quais os alunos investigam, compartilham, aplicam, refletem e desenvolvem sua curiosidade, sua capacidade intelectual, emocional e espiritual. No entanto, raramente as escolas dão conta de se abrir aos jovens em sua demanda por autonomia e criatividade, "em lugar de estimular a criatividade e a inventividade, os sistemas educacionais se tornam cada vez mais obcecados com a imposição e a microgestão da uniformidade escolar" (Hargreaves, 2004, p. 18). Desse modo, distanciam-se da própria legislação educacional que orienta a escola como espaço para uma educação voltada à cidadania e ao pleno desenvolvimento (Santa Catarina, 2020).

Na análise de Gómez (2015), algumas características marcam a maioria das escolas contemporâneas no Ensino Médio: alunos entediados/desinteressados e professores esgotados. Para ele, alguns indicadores mais preocupantes do deficiente desempenho do atual dispositivo escolar: fracasso e abandono escolar; fracasso parcial da função compensatória do conhecimento que se

estuda e se aprende na escola. As deficiências da escola envolvem fragmentação, descontextualização, priorizando a quantidade sobre a qualidade, reprodução, transferência, recriação, tédio, passividade e desmotivação, uniformidade, um modelo único para todos, individualismo e isolamento e a obsessão pelas avaliações.

Além de apontar as dificuldades, Gómez (2015) também pensa em uma nova cultura da aprendizagem, o desenvolvimento de competências ou qualidades humanas, não apenas cognitivas e financeiras. O autor esclarece o que significa aprender a se educar na complexidade contemporânea, com reflexões sobre como aprendemos a viver, pensar, decidir e agir na atmosfera densa e mutante na era digital, ao considerar uma escola educativa, isto é, "um espaço público para ajudar cada um dos cidadãos a se construir como pessoa 'educada', escolher e desenvolver o seu próprio e singular projeto de vida nos âmbitos pessoal, social e profissional" (Gómez, 2015, p. 12).

1.3 Frágil relação entre os conteúdos e dimensões como trabalho, tecnologia, ciência e cultura

Com o advento da sociedade digital, novas demandas adentram a escola, não apenas para ler e escrever nas plataformas virtuais, mas também se envolver nesse novo mundo tecnológico. Compreender a natureza intrincada e conectada da vida contemporânea é um desafio para os próprios docentes, pois para experimentar com os estudantes como lidar com a avalanche informacional virtual é essencial conhecer profundamente os mecanismos que envolvem as redes virtuais. As novas gerações, envoltas na enxurrada de informações, têm dificuldade em organizar o que leem nas diversas redes, e o desafio em processar tudo o que recebe. Isso pode dificultar a compreensão da realidade e sua atuação nela. Em um cenário global, mediado pelo excesso

de estímulos virtuais e possibilidades, é difícil construir um modo racional e autônomo para conduzir as suas próprias práticas e emoções (Gómez, 2015).

A criação de itinerários formativos diferenciados, no "novo" Ensino Médio, surgiu como possibilidade de atender as demandas "vocacionais" dos estudantes, sendo amplamente divulgado pelo Ministério da Educação por meio de propagandas ainda disponíveis nos sites de busca. No entanto, há uma distância significativa entre a propaganda e a realidade vivenciada pelos estudantes. Segundo nossa pesquisa, 66,7% afirmam que o poder de escolha não é oferecido, enquanto 11% não souberam responder. Apenas 22% reconhecem a possibilidade de escolha. Na prática, há exiguíssimas ofertas de múltiplos itinerários disponíveis para a escolha dos estudantes.

TABELA 5 – O "novo" Ensino Médio, onde estudo, possibilita a escolha da área que desejo aprofundar os meus conhecimentos

Concordo	22,2 %
Discordo	66,7 %
Não sei responder	11,1 %

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Como se vê, os estudantes mostram não haver a realidade da tão propagada "escolha e protagonismo" do estudante. Mesmo os 22% que disseram concordar que o Ensino Médio onde estudam possibilita a escolha da área que desejam aprofundar, estudam em uma escola que oferece um único itinerário.

A questão seguinte visou saber se, na visão dos estudantes pesquisados, o Ensino Médio permite uma boa preparação para o ingresso no ensino superior (ES). A continuidade formativa, com ingresso no ES, não aparece nas competências

gerais da Educação Básica da Base (Brasil, 2018). Como se houvesse uma ruptura abrupta entre os níveis. Enquanto isso, um pouco mais da metade (52%) dos estudantes respondentes concorda haver uma boa preparação para a continuidade da jornada estudantil. Em contrapartida, há um grupo expressivo com posicionamento diferente. São 44% que discordam, e outros 4% que não souberam responder. Para esses estudantes, a última etapa da Educação Básica não permite uma boa preparação para o ingresso no ensino superior.

TABELA 6 – O "novo" Ensino Médio, onde estudo, permite boa preparação para que cada estudante possa ingressar em algum curso na faculdade/universidade

Concordo	51,9 %
Discordo	44,4 %
Não sei responder	3,7 %

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Curiosamente, por um lado, a BNCC insiste muito mais em preparar os estudantes para o mundo do trabalho do que para a continuação dos estudos em nível superior, e, por outro lado, 51,9% dos estudantes desta pesquisa veem isso como uma das metas da escola em que estudam. Isso põe em evidência a complexidade do atual panorama, uma política pública que visa preparar os jovens para o trabalho e uma população juvenil disposta a continuar sua formação, antes de se tornar mão de obra barata, com sub-remuneração no mundo do trabalho. De algum modo, impactados com a era digital, muitos professores, estudantes e gestão sentem no cotidiano escolar a necessidade de adaptar-se, mudar e acompanhar o ritmo frenético dos novos tempos. Mas restam dúvidas e dificuldades sobre como, quando e onde mudar. Com isso, muitas pessoas envolvidas no mundo escolar seguem estagnadas, talvez atônitas e ainda sem perspectiva de como agir ou pensar diferentemente.

Se os educadores fazem os estudantes acreditarem que o protagonismo é possível, por outro lado, na própria estrutura escolar e no mundo social e econômico, eles são tratados como objetos de um sistema que os mantém passivos e não lhes possibilita as ferramentas necessárias para a transformação. A distribuição da mão de obra nesse novo modelo de produção econômica tem uma distância imensa entre a mão de obra

altamente qualificada e remunerada e a mão de obra básica, com baixa qualificação e baixíssima remuneração. Infelizmente, esse segundo grupo se multiplica assustadoramente no mundo contemporâneo, com a fome.

2 “MINHA EXPERIÊNCIA COM O ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO É...”

Mesmo com alguns problemas identificados pela pesquisa e o olhar desconfiado em relação ao “novo” Ensino Médio, a maioria dos estudantes (52%) considerou a sua experiência interessante. Isso indica que a escola ainda é um espaço atrativo para uma parcela significativa de estudantes. Contudo, 22% dos respondentes entendem que a experiência é negativa.

Chama a atenção que 26% dos estudantes não se posicionaram diante dessa questão. Embora a adolescência seja uma fase de incertezas, não saber se a experiência com o “novo” Ensino Médio é interessante ou não parece soar estranho. Isso levanta a especulação de que a escola pode estar “produzindo” sujeitos que não conseguem identificar as condições impostas a eles. Se essa possibilidade for verdadeira, a inércia na escola aparenta contradizer aquilo que se objetivou na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020).

TABELA 7 – De modo geral, a minha experiência com o “novo” Ensino Médio é

Interessante	51,9 %
Negativa	22,2 %
Não sei responder	25,9 %

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

O estudante contemporâneo, frente às demandas do século XXI, requer uma escola capaz de estimular o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, das atitudes positivas sobre o mundo, bem como o gosto em conviver em contextos sociais heterogêneos, carregados de informações e marcados pela alta complexidade. As novas exigências da sociedade suscitam diferentes reflexões.

As crianças contemporâneas, na sua maioria, não fracassam na escola pelo nível de dificuldade de uma alta exigência escolar, mas pelo tédio e desinteresse. A relevância se tornou o fator crucial para garantir a permanência dos indivíduos na escola (Gómez, 2015, p. 39-40).

Em sentido semelhante, Hargreaves (2004) diz que ensinar para a sociedade do conhecimento envolve o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventi-

vidade dos estudantes, a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e equipes, promoção da solução de problemas e a busca de aprendizagem contínua como professores. Hargreaves (2004, p. 21) reforça que:

[...] ensinar para além da economia do conhecimento implica desenvolver os valores e as emoções do caráter dos jovens, enfatizar aprendizagem emocional junto com a cognitiva, construir compromissos com a vida coletiva e não apenas com o trabalho em equipe de curto prazo e cultivar uma identidade cosmopolita que demonstre tolerância com diferenças de raça e gênero, curiosidade verdadeira em relação a outras culturas e disposição de aprender com elas e responsabilidade para com os grupos excluídos dentro e além da própria sociedade.

Os processos intrincados envolvidos nas reformas educacionais, muitas vezes, passam despercebidos pelos protagonistas do cotidiano escolar, como os professores e estudantes, afogados em afazeres. No entanto, é importante destacar o tom provocativo de Hargreaves (2004, p. 22): "A reforma educacional padronizada tem tanto valor para uma economia do conhecimento vigorosa e uma sociedade civil forte quanto gafanhotos para uma plantação de milho".

O contato de pesquisador com os estudantes em suas escolas possibilita observar e reconhecer que os problemas indicados no "antigo" Ensino Médio, utilizados como justificativa para a reforma, que se mostrou padronizada, ainda estão presentes e afetam a qualidade da educação. Uma analogia com os gafanhotos sugere que a padronização pode ser destrutiva, assim como os gafanhotos podem ser para as plantações de milho. Ao priorizar a padronização em vez da diversidade e valorização das diferentes especificidades culturais, a reforma educacional arrisca sufocar a inovação e a criatividade, os quais são valores essenciais para uma economia do conhecimento bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enfrenta crises e passa por mudanças, assim como o mundo contemporâneo. A busca por modificações no âmbito escolar é consenso entre diferentes autores, como Paulo

Freire (2003), Pérez Gómez (2015) e Hargreaves (2004). Há urgência em superar a educação baseada na transferência ou nos depósitos de conhecimentos dos docentes sobre os discentes (Freire, 2017). Não apenas o "novo" Ensino Médio, mas a educação em sentido amplo, enfrenta as mudanças do mundo contemporâneo, como o pensamento crítico, capaz de lidar com as demandas da sociedade contemporânea.

Autores como Paulo Freire (2003), Pérez Gómez (2015) e Hargreaves (2004) defendem a necessidade de reformas educacionais que valorizem a participação ativa dos estudantes, a aprendizagem colaborativa, a reflexão crítica e a conexão dos conteúdos com a realidade social. Essa perspectiva se baseia na ideia de que a educação deve ser um processo de construção conjunta de conhecimentos, em que alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros. As leis aqui analisadas mostram certo distanciamento entre o proposto e o que é vivido pelos estudantes. Mesmo assim, a busca por mudanças no âmbito escolar se confronta com um mundo em constante transformação, o qual demanda novos saberes quase cotidianamente. Docentes, gestores e estudantes buscam estratégias para lidar com as complexidades e incertezas do mundo contemporâneo.

Em defesa da reforma, muitos levantaram a bandeira da necessidade de mudanças no Ensino Médio. No entanto, desconfia-se que a experiência com o "novo" Ensino Médio tem sido semelhante em outras escolas de Santa Catarina, com os relatos apresentados pelos estudantes participantes desta pesquisa. Mesmo sabendo o risco em errar ao generalizar, sabendo-se que o modelo de currículo, o modo de contratação dos docentes por hora aula e por disciplina, a contagem do tempo de cada componente curricular por hora-aula, a generalização dos modelos de avaliação em um único formulário estadual, imaginamos que a realidade guarda semelhanças nas diferentes escolas do estado de Santa Catarina.

Nosso modelo de "novo" Ensino Médio parece encarar sérios desafios para as merecidas

contribuições aos jovens. De certo modo, segue reproduzindo condições semelhantes ao modelo anterior. A reforma é objeto de muitas críticas. A suspeita é que o “novo” Ensino Médio, sob o discurso da flexibilidade, do protagonismo do estudante e de amplas possibilidades de escolha, imponha uma divisão forçada entre escolas para a elite, para as universidades públicas, concorridas, e escolas que preparam jovens para serem explorados com a baixa remuneração a quem não desenvolveu altas habilidades.

Sabe-se que as mudanças não ocorrem imediatamente. Provavelmente, a “nova” proposta do Ensino Médio precisará passar por vários (des) ajustes e assim, quem sabe, superar as críticas que lhe são inerentes. Muitos estudantes não veem uma abordagem diferente no “novo” Ensino Médio que não seja aquela já conhecida durante sua trajetória escolar.

Além disso, aponta-se para a necessidade de considerar a perspectiva dos estudantes, que podem não perceber mudanças significativas na abordagem do Ensino Médio, especialmente se já tiverem sido expostos a uma educação baseada em transferência de conhecimentos. A roupagem do novo ainda é envelopada por muitas camadas do obsoleto.

Isso reforça a importância de que as mudanças educacionais sejam planejadas e executadas com cuidado, envolvendo professores, estudantes, pais e comunidade escolar, para poderem ser efetivas na promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e participativa. A implementação de mudanças sem considerar as perspectivas dos envolvidos compromete a eficácia das reformas educacionais.

A nova proposta curricular (BNCC, 2018; Santa Catarina, 2020) ainda não se aproximou de um novo modelo de educação e, com isso, acaba por reproduzir, com o uso de uma nova roupagem, a mesma condição de antes, conforme as respostas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. Conselho Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. Blumenau: CME, 2019.

BRAGA, F. M. et al. Implementação de reformas do Ensino Médio: experiências internacionais e aprendizados para o Brasil. São Paulo: D3E, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Confira o relatório final do Pisa 2018. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018. Acesso em: 15 jan. 2023.

DALLABRIDA, N. O mal-estar no ensino médio. Florianópolis: Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/Editorial_de_junho_OEMESC_DR_NORBERTO_DALLABRIDA_15285734798019_7432.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto. Entrevista concedida a João Vitor Santos. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 30 set. 2023.

GÓMEZ, A. I. P. Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Quem somos, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos, 2024. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Florianópolis: SED, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do Ensino Médio do território catarinense: caderno 1: disposições gerais. Florianópolis: SED, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Rede estadual inicia ano letivo com avanços da infraestrutura escolar em SC. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/rede-estadual-inicia-ano-letivo-com-avancos-da-infraestrutura-escolar-em-sc/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVA, M. R.; ARAUJO, M. L. Educação na contramão da democracia: a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 30 set. 2023.

SILVA, M. R.; FÁVERO, A. A.; SILVEIRA, É. S. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, p. e14467, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14467>. Acesso em: 4 jan. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem somos, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 dez. 2022.

Ricardo José Mezzomo

Possui graduação em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE) e em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), cursando doutorado no mesmo programa. Participa do grupo de

pesquisas Saberes de Si, vinculado à Linha de Pesquisa "Educação, cultura e dinâmicas sociais" (FURB). Desde 2000, atua como docente na Educação Básica e no Ensino Superior em Blumenau/SC.

Albio Fabian Melchiorretto

Possui graduação em Filosofia (Centro Universitário de Brusque); e Geografia (Universidade Cruzeiro do Sul); mestre em Educação (Universidade Regional de Blumenau) e doutor em Desenvolvimento Regional (Universidade Regional de Blumenau). Professor pesquisador vinculado à Faculdade SENAC Blumenau. Pesquisador-líder do grupo ELO (Grupo de Pesquisa Faculdade SENAC Blumenau).

Celso Kramer

Possui graduação em Filosofia, pela Fundação Educacional de Brusque; mestrado em Educação, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau; e doutorado em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular da Universidade Regional de Blumenau e no curso de Filosofia na Faculdade São Luiz, desde 2002. Pesquisa as temáticas da filosofia contemporânea, da sociedade, da educação e da sexualidade, com ênfase em Michel Foucault.

Endereço para correspondência

RICARDO JOSÉ MEZZOMO

Rua Antônio da Veiga, 140
Itoupava Seca, 89030-903
Blumenau, SC, Brasil

ALBIO FABIAN MELCHIORETTO

Av. Brasil, 610
Ponta Aguda, 89010-971
Blumenau, SC, Brasil

CELSO KRAMER

Rua Antônio da Veiga, 140
Itoupava Seca, 89030-903
Blumenau, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.