

O Ensino Médio no Brasil: desafios históricos, reformas recentes e perspectivas futuras

Marcello Vieira Lasneaux*

Resumo

Este artigo aborda os desafios históricos e atuais do ensino médio no Brasil, destacando as questões de identidade, qualidade e políticas públicas. A análise histórica revela a persistência do dualismo curricular desde a década de 1930, com reformas que não resolveram completamente os problemas estruturais. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas ambiciosas, mas muitas não foram alcançadas, evidenciando problemas como a evasão escolar, a defasagem idade-série e as altas taxas de reprovação. A crise de identidade do ensino médio é um ponto central, questionando se essa etapa deve preparar para o mercado de trabalho, o ensino superior, ou ambos. As reformas recentes, como a Lei do Novo Ensino Médio, trazem novas esperanças, mas também o risco de perpetuar a dualidade estrutural. O artigo conclui que é essencial uma visão integrada e inclusiva das políticas públicas para promover a formação integral dos jovens brasileiros, preparando-os para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: ensino médio; políticas públicas; dualismo curricular.

High School Education in Brazil: historical challenges, recent reforms, and future perspectives

Abstract

This article addresses the historical and current challenges of high school education in Brazil, highlighting issues of identity, quality, and public policies. The historical analysis reveals the persistence of curricular dualism since the 1930s, with reforms that have not completely resolved the structural problems. The National Education Plan (PNE) set ambitious goals, but many have not been achieved, highlighting issues such as school dropout rates, age-grade distortion, and high failure rates. The identity crisis of high school education is a central point, questioning whether this stage should prepare students for the labor market, higher education, or both. Recent reforms, such as the New High School Law, bring new hopes but also the risk of perpetuating structural duality. The article concludes that an integrated and inclusive vision of public policies is essential to promote the holistic development of Brazilian youth, preparing them for the challenge of the 21st century.

Keywords: high school, public policies, curricular dualism.

Educación Secundaria en Brasil: desafíos históricos, reformas recientes y perspectivas futuras

Resumen

Este artículo aborda los desafíos históricos y actuales de la educación secundaria en Brasil, destacando cuestiones de identidad, calidad y políticas públicas. El análisis histórico revela la persistencia del dualismo curricular desde la década de 1930, con reformas que no han resuelto completamente los problemas estructurales. El Plan Nacional de Educación (PNE) estableció metas ambiciosas, pero muchas no se han alcanzado, evidenciando problemas como la deserción escolar, la distorsión edad-grado y las altas tasas de reprobación. La crisis de identidad de la educación secundaria es un punto central, cuestionando si esta etapa debe preparar para el mercado laboral, la educación superior, o ambos. Las reformas recientes, como la Ley del Nuevo Ensino Médio, traen nuevas esperanzas, pero también el riesgo de perpetuar la dualidad estructural. El artículo concluye que es esencial una

* Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutor em Educação na PUC/GO com ênfase em estudos de educação alternativa e pedagogias livres não-diretivas. Professor do Instituto Federal de Brasília de Ensino Médio Integrado, Graduação e Pós-graduação. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação, Currículo, Tecnologias e Inovação - GEPPCTI, da Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-0600>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8578358447017085>. E-mail: lasneaux@gmail.com.

visión integrada e inclusiva de las políticas públicas para promover el desarrollo integral de la juventud brasileña, preparándolos para los desafíos del sigloXXI.

Palabras clave: educación secundaria, políticas públicas, dualismo curricular.

INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro é conhecido por ser historicamente negligenciado pelas políticas públicas, se comparado com os demais níveis da educação. Suas questões existenciais estão relacionadas com diversas idiossincrasias. Muitos veem o ensino médio como um simples rito de passagem para a universidade (Carneiro, 2012). Brom e Aguiar (2010) arriscam que o ensino médio, ou a educação para adolescentes, como uma “quarentena” onde os jovens devem permanecer até a permissão para seguirem para o ensino superior. Carneiro (2012) ainda denuncia outros problemas do ensino médio como: “permanecido no regaço da educação escolar das elites” (p.57); não ter expandido com qualidade; ter mera e passivamente ocupado a lacuna deixada pelo ensino fundamental e sua universalização; apresentar um ensino descontextualizado, enciclopédico, sendo uma espécie de pré-vestibular. No tocante às políticas públicas, fica fora da articulação com as outras etapas do ensino uma vez que costuma ser identificado como “matéria de responsabilidade dos estados” (p.58). O nó do ensino médio parece ser confirmado pela ideia de se mantém “distante dessa moldura legal, (...) perdendo legitimidade e (...) aumentando sua trajetória agônica dentro de um processo de falência visível (p.18). Em suma, falta identidade para o ensino médio, trata-se de um espaço indefinido (Moheleck, 2012) e sobra abandono.

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios históricos e atuais do ensino médio no Brasil, abordando questões relacionadas à sua identidade, qualidade e às políticas públicas que têm influenciado essa etapa da educação básica. Ele busca destacar os avanços e retrocessos históricos, além de discutir as reformas recentes e os problemas persistentes, como o dualismo curricular e a evasão escolar. O problema central é a crise de identidade do ensino médio no Brasil, que se reflete em sua dificuldade de definir um papel claro – seja preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para o ensino superior ou para ambos – e nas consequências dessa indefinição, como a perpetuação de desigualdades estruturais e a baixa efetividade das políticas públicas. O artigo utiliza uma abordagem qualitativa com análise documental e revisão bibliográfica, explorando fontes históricas, legislativas e dados

estatísticos de relatórios e pesquisas relevantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e estudos acadêmicos sobre o tema.

A história do ensino médio no Brasil

Para um país que já completou 500 anos de existência, após sua conquista, o Brasil tem uma história educacional própria excessivamente recente, não só do ensino médio. Se remontarmos a educação no Brasil Colônia e no Brasil Império, temos muito poucas experiências e amadurecimento, particularmente, se o pensamento é sobre uma democratização/universalização do ensino. No que tange o ensino médio, a solenidade de origem de uma discussão mais organizada e medidas mais assertivas ocorrem apenas na década de 1930. A partir daí percebe-se o que o ensino médio representou e representa: um dualismo curricular (Nascimento, 2007; Corso; Soares, 2014).

As escolas no Brasil pré-república atendiam essencialmente às elites, sem haver uma preocupação com uma pretensa democratização do ensino. Mesmo no final do século XIX com a abolição da escravidão e o surgimento da república, não houve força política propulsora para a transformação deste modelo. Essa chave muda de posição duas décadas depois de iniciado o século XX como resultado da luta entre duas forças econômicas internas. A “vitória” da liga representada pelos urbano-industriais sobre os agro-exportadores muda a configuração do país, agora pretensamente industrial (Nascimento, 2007). A industrialização iminente no Brasil gera uma demanda de escolarização de massa para atender a nova missão econômica ávida por uma mão-de-obra qualificada. É nesse contexto que é introduzido o ensino profissionalizante que rivalizaria com o ensino propedêutico, montado no saber de erudição e destinado a prosseguimento para o ensino superior: está forjado o dualismo curricular que se arrasta até os dias atuais (Nascimento, 2007; Moheleck, 2012; Ramos; Heinsfeld, 2018).

Em novembro de 1930, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, pelo presidente Getúlio Vargas com a designação como ministro de Francisco Campos. Vários decretos modificaram o ensino secundário e superior, o que ficaria conhecido como Reforma Campos. A organização do ensino pretendia atender os anseios do novo momento econômico. O ensino secundário passou a ser dividido em duas partes: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). O ensino complementar, por sua vez, era dividido em: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. A organização, no entanto, não obteve muito êxito, haja vista que

“o caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigência para aprovação tornavam o ensino secundário uma educação para a elite.” (Nascimento, 2007, p.81).

Nos anos seguintes, ainda na Era Vargas, houve avanços e retrocessos. Na constituição de 1934, sob influência dos escolanovistas a educação passaria a ser gratuita e laica, garantida pelo poder público e pelas famílias. Em 1937, a quarta constituição brasileira, recuava em alguns ganhos e fixava o dualismo de uma educação profissionalizante para “os desvalidos de sorte” (Nascimento, 2007).

Em 1946, estabeleceu-se a Reforma Capanema. Nela, o dualismo é confirmado e a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário previa um ensino propedêutico, organizado em primário e secundário, e um ensino profissionalizante, dividido em normal, comercial, industrial e agrícola. Não eram equivalentes e o ensino profissionalizante não dava acesso ao ensino superior.

Em 1961, já no período pós-Vargas, nova reforma. O ensino secundário é organizado em ginásial (quatro anos) e colegial (três anos). O dualismo é mantido mas agora com equivalência.

Em 1971, o país está sob regime ditatorial militar. Criam-se o 1º grau e o 2º grau. A novidade é que a profissionalização é universal e compulsória. Aparentemente, ao menos no corpo da lei, finda-se a dualidade histórica: propedêutica e profissionalizante são fundidas. Na prática, no entanto, não foi o que se viu. É que barreiras especialmente orçamentárias impediram a implantação da ideia, o que foi revisto, e nos anos 1975 e 1976, o dualismo retorna legalmente (Nascimento, 2007).

Com a redemocratização, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna obrigatório o ensino médio e assegura sua gratuidade. O dualismo é mantido, com a devida equivalência. O ensino profissionalizante é tratado como “modalidade” e torna-se “integrado” ou subsequente. Na nova lei o ensino médio é identificado com quatro finalidades de:

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)

A despeito de toda atualização, as questões relativas ao ensino médio ainda continuam marcantes. Os desafios são enormes. Além da debatida questão da identidade dessa etapa, questiona-se sempre a efetividade e o impacto real dela no mercado de trabalho e no atingimento das finalidades acima apontadas. Corso e Soares (2014) trazem-nos essas reflexões

O cenário atual da política educacional para o ensino médio aponta para uma escola com inúmeros desafios, como o enfrentamento à identidade do ensino médio, a tensão entre a formação geral e a formação profissional, a expansão da matrícula nos últimos anos, a evasão e reprovação, as diferentes formas de organização e a crise com a escola noturna. Aliado a estes, a sociedade capitalista sob a qual estamos assentados, apresenta o desemprego estrutural, avassalador, como desafio para a organização política e social. (Corso; Soares, 2014, p.14)

Em 2017, no governo pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o presidente da república publicou a Lei nº 13.415/2017, intitulada como a Lei do Novo Ensino Médio. Ramos e Heinsfeld (2018) advertem que o dualismo continua assentado, decodificado agora sob o termo de itinerários formativos:

A partir dessa análise [da Lei nº 13.415/2017], é possível inferir que a promoção da divisão do currículo em cinco itinerários formativos abre caminhos para um possível estímulo à visão utilitarista do conhecimento, encadeado ao reforço da concepção newtoniana-cartesiana, intensificando, com isso, à dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposta pela LDB nº 9.394/1996. Entende-se que se faz necessário superar a visão dualista entre formação para o trabalho e formação intelectual, buscando um ensino capaz de valorizar uma formação integral. (Ramos; Heinsfeld, 2018, p.98)

Mas quais são os planos e metas para o ensino médio?

Planos para o ensino médio?

A importância de se ter metas para serem cumpridas, uma bússola para o que se anseia é talvez o mérito maior do Plano Nacional de Educação. Em 2001, como lei, surge o primeiro Plano Nacional de Educação que previa para cumprimento, até o ano de 2011, em relação ao ensino médio:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais. (Brasil, 2001)

Diante do previsto, o prazo expirou e as dificuldades permaneceram. Houve avanços, mas os dilemas especialmente aos indicadores de qualidade persistem em patamares que ainda preocupam, mantendo o ensino médio no seu nó.

Um novo Plano Nacional de Educação foi publicado em 2014. Nele, entre 2014-2024 traz como sua meta 3, o que se espera para o ensino médio brasileiro:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (Brasil, 2015, p.53)

Para isso, define as seguintes estratégias

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares

estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. (Brasil, 2015, p.53-55).

Onde estão os jovens brasileiros?

Sobre o Plano, a primeira pergunta a ser respondida é: onde estão os jovens brasileiros entre 15 e 17 anos? Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), divulgados em 2019 sobre o ano anterior revelam onde eles estão (fig.16). Seguem quatro avaliações:

- a) onde estão os jovens entre 15 e 17 anos?
- b) qual a taxa de abandono escolar?
- c) em quanto está a defasagem idade-série?
- d) como está a reprovação escolar?

O número de jovens fora da escola está estimado em 1,1 milhão. A meta para universalização para a faixa de 15 a 17 anos era o ano de 2016 (Plano de Metas 2014-2024). Não há nenhuma região brasileira que a atingiu.

Apesar de discreto, há um aumento na taxa de jovens entre 15 e 17 anos no ensino médio, que atingiu 71,4%.

Questões como abandono escolar, defasagem idade-série e reprovação são muito relevantes para a radiografia do ensino médio brasileiro. Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). Apesar disso, há um discreto aumento na matrícula do ensino médio nos últimos anos.

Quadro 1- Porcentagem de alunos de ensino médio em relação a abandono escolar, defasagem idade-série e reprovação, nos anos de 2015 a 2019, no Brasil.

	2015	2016	2017	2018	2019
	em %				
Abandono escolar	7,65	7,37	6,76	7,20	5,31
Defasagem idade-série	30,62	31,21	31,42	31,42	29,28
Reprovação	12,12	12,58	11,39	11,60	9,63

Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/>

Os números acima revelam um raio-X da situação do ensino médio frente ao que se pretendia no documento norteador de metas. Em suma, o andamento observado do PNE no que diz respeito a sua meta 3 pode ser melhor compreendido em documento divulgado pela ANDIFES, em 2018:

A meta não foi alcançada, mas houve um crescimento. O desafio que essa meta apresenta é evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas não concluíram. Há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos segundo sua cor/raça e renda familiar. Enquanto 93,2% dos adolescentes autodeclarados brancos frequentavam a escola em 2017, eram 90,2% os autodeclarados negros que o faziam. Entre os 25% mais ricos, 94,9% frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e, entre os 25% mais pobres, apenas 80,7%. As diferenças relacionadas à renda e raça não apresentaram redução no período mais recente, havendo risco de permanecerem até o fim da vigência do PNE. A previsão é que o Brasil chegará, no máximo, ao patamar de 80% até 2024, caso não se aumente o esforço de combate à evasão e repetência escolar. As desigualdades regionais, de sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas no indicador de matrícula líquida ajustada, refletindo as diferenças de oportunidade de sucesso na trajetória escolar entre grupos sociais e regiões. No Nordeste, em 2017, apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estão no ensino médio ou já o concluíram, enquanto no Sudeste esse indicador chega a 77,7% (INEP, 2018).

Apesar de dois PNE e todo suposto esforço, as metas ficaram ou tendem a ficar muitas delas sob grande dificuldade de cumprimento. Existe uma cronicidade nessas dificuldades?

A crise da escola e a crise do ensino médio: doença crônica?

Carbonell (2001) ressalta que:

A escola está em crise. Na verdade, sempre esteve. Muitas foram as análises, de diferentes perspectivas, que previram seu iminente naufrágio ou morte em câmera lenta; mas essa instituição, como a Igreja, mantém uma rara e enorme capacidade de sobrevivência, apesar de disfunções múltiplas e que ele sempre esteve no reboque das estradas social, tecnológico e cultural. (Carbonell, 2001, p. 1)

Uma maior visibilidade dessa crise talvez tenha sido permitida por uma intergeracionalidade mais breve, a rápida mudança de uma sociedade disciplinar para uma sociedade da informação e do conhecimento: a tensão aumentou. Frente a conflitos, uma ideia passiva de aluno, funcionalizado no *escuta-anota-reproduz* não dialoga com os predicativos de uma outra era, que se assenta em outras expectativas e intenções. Dentro desse cenário, o Ensino Médio tende a sofrer focalmente com as críticas, pois encontra-se em óbvia fronteira com o lançamento do sujeito para o mundo do trabalho, é depois dele que se abandona o título de aluno em obrigatoriedade com a lei, é onde se fecha o ciclo da escolarização básica, é onde deveria se concretizar o cidadão. Será que temos essa certeza?

Segundo Carneiro (2012), “nenhum nível de ensino no Brasil tem sido mais desprezado pelo Estado, quanto o Ensino Médio”. O ensino médio é mero rito de passagem para a universidade, secundário em termos de políticas públicas, dominado em sua saída pela elite socioeconômica do país, sem qualidade proporcional aos esforços, uma forte marca de descontextualização do ensino no Brasil.

Há dados sobre a metodologia empregada no Brasil para o ensino básico. A sala de aula brasileira tem-se mostrado extremamente improdutiva. Em 2013, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) publicou uma pesquisa com base na resposta de professores de diversos países (tab.2).

Quadro 2 - Dados absolutos e relativos do Brasil no que se refere às dificuldades operacionais durante a aula para alunos de 15 anos.

Pergunta	Professores que concordam (em %)	Posição do Brasil (21 países pesquisados)
Quando a aula começa, eu tenho que esperar bastante tempo para os alunos ficarem em silêncio	53,3	2o.
Os alunos em sala têm o cuidado de oferecer uma atmosfera agradável [para aprendizagem]	52,4	21o.
Eu perco bastante tempo na aula com interrupções promovidas pelos alunos	50,0	1o.
Há muito barulho perturbador durante a aula	54,5	1o.

Fonte: OECD.

Observa-se pelos dados da quadro 2 que há um cenário declaradamente ruim e desfavorável na sala de aula brasileira, se comparada com a dos demais países pesquisados. Trata-se de uma aula que demora para começar, os alunos não contribuem para um ambiente agradável para que a aprendizagem se dê, tem-se uma aula muito interrompida pelos alunos em um espaço onde há muito barulho perturbador. Os dados apresentados não revelam qual o tipo de aula o professor ministra, quantos alunos há por sala e nem outros aspectos que poderiam impactar no resultado comparativo. Mas é revelador o fato de ser um momento tipicamente antiprodutivo, um lugar e um tempo de difícil possibilidade de aprendizagem, em pelo menos metade das salas de aula dos professores e professoras entrevistados.

A sala de aula brasileira não é produtiva por uma conjunção de fatores, dentre eles, possivelmente o modo entediante como a disciplina vem sendo abordada. Outra questão a ser colocada é sobre o que vem sendo abordado como currículo e sua ligação com a realidade, desejos e trabalho. O que se colhe é um acentuado tédio por parte do alunado, que se manifesta como barulho, conversas paralelas etc.

O fraco desempenho nos exames

O Brasil é participante da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). Trata-se de uma organização internacional que visa oferecer uma

plataforma de comparação de vários parâmetros (OECD, 2017a). Entre os parâmetros aferidos, há àqueles relativos à educação. Existe um exame *Programme for International Student Assessment* (PISA). O desempenho médio dos alunos no Brasil, todos de 15 anos de idade, está significativamente abaixo da média da OECD (OECD, 2017b).

O coordenador do PISA, Andreas Schleicher comentou sobre os resultados do Brasil:

Elas [posições no ranking] não deixam dúvida quanto ao tipo de aluno que o Brasil forma hoje em escolas públicas e particulares. São estudantes que demonstram certa habilidade para decorar a matéria, mas se paralisam quando precisam estabelecer qualquer relação entre o que aprenderam na sala de aula e o mundo real. (...)

Fico perplexo com o fato de a neurociência, área que já permite observar o cérebro diante de diferentes desafios intelectuais, ser tão ignorada pelos educadores [brasileiros].

(...) A maioria das escolas [brasileiras] ficou congelada no tempo desde o século XIX. (Weinberg, 2008)

A utilização dos dados do PISA para aferir a educação e nos ranquear aquém dos demais países é questionada por diversos pesquisadores da área de educação. A partir da experiência de Ravitch (2011) sobre o que no fundo representam os exames de larga escala como forma de aferir a qualidade da educação, destaca-se a forte correlação entre as ideias privatizantes, a metanarrativa neoliberal e a política educacional, além de uma intenção de subjugar o território pedagógico ao mundo empresarial e seus anseios. As intenções por trás do exame estão literalmente associadas à preparação de indivíduos (ou não-indivíduos) para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Nessa contabilidade, também há de alertar sobre o risco do exame como síntese educacional, porque se confia no fato de que “os exames constituem a melhor técnica de avaliar a aprendizagem e a competência profissional.” (JUSTO, 1973, p.107) e, em consequência, “os exames tornaram-se o início e o término da educação.” (Rogers, 1969, p.174). Ravitch (2011) afirma que “os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo. Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo (p.32).” Portanto, há muitas questões a serem debatidas criticamente sobre o resultado do PISA, que, no entanto, oferece-nos um parâmetro a mais, estandarizado, com amostra significativa, sustentado aparentemente em testes estatisticamente validados mas que talvez estejam sendo observados sobre prisma equivocado ou mesmo superestimado. Mas não perdemos ainda assim o fato de serem dados obtidos e podem municiar de alguma forma discussões, sempre com a abertura crítica necessária e amplamente defendida aqui.

As metas internas também não são atendidas. O Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) é aferido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Os resultados, para o ensino médio (EM), encontram-se abaixo do esperado.

O governo brasileiro, em 2017, emitiu uma medida provisória que logo se tornou lei. O objetivo era uma transformação estrutural em horas e currículo, ainda na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será discutida mais adiante. O caráter “urgente” pelo governo fez com que ele “fabricasse” instrumentos legais que acelerassem a chegada da excelência para o segmento. A despeito do campo político, no campo das aferições, os resultados continuavam conspicuamente sofríveis. A sequência de dados deficitários foi usada por duas maiores autoridades do Ministério da Educação a declarações fortes. Primeiro, a secretária-executiva do MEC declarou que “o ensino médio brasileiro não serve para nada, nada funciona.” (Globo, 2018). Alguns meses depois, o então ministro declarou à imprensa que “estamos realmente com o ensino médio falido” (G1, 2018). Muitos advertem que o discurso está em clara sintonia com o pensamento neoliberal hegemônico, arvorado na estratégia de autodepreciar o estado público da coisa (da instituição, no caso) para então justificar a privatização de processos. É necessário relembrar que na ótica neoliberal apenas a segurança e a justiça são objetos que devem estar no escopo do estado, para que se atinja o conceito de estado mínimo. Trata-se da confiança no sentido macroeconômico concebido pelas ideias de Hayek e potencializado a partir dos anos 1980 com a chegada ao poder de políticos como Ronald Reagan e Margareth Thatcher nos Estados Unidos e no Reino Unido, respectivamente. Dentro desta perspectiva, a saúde e a educação não têm lugar assegurado nas políticas públicas (Paulani, 2007). Notadamente, o governo federal do presidente Jair Bolsonaro por meio de seu ministro da economia acenou claramente no modelo neoliberal de discursividade na medida em que cortes sensíveis são feitos nas áreas citadas (Fonseca; Silva, 2020). Nesse sentido, materializa-se ao menos a intenção de que a educação é um serviço, um bem privado, e não um direito: “Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (Laval, 2004, p.XI-XII). Por outro lado, os dados “permanecem” dentro do contexto do baixo desempenho, que nosso aluno não atinge o esperado segundo as metas internas - é um fato que referencia o estado da escola. É preciso enfatizar que mesmo para aqueles que confiam na privatização das escolas, muitos dos dados acima incluem a participação dos alunos das

escolas particulares (como por exemplo, no PISA). Há muita discussão aqui para ser feita, não há espaço para julgamentos superficiais. É bastante possível que muitos segmentos tenham o desejo libinal da manutenção desse baixo desempenho, podendo ser exatamente ele o objetivo de todo o processo escolar. Seria a concretização da fala de Darcy Ribeiro: “(...) a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (2019, p.55).

Entre 2017 e 2025, o Ensino Médio brasileiro passou por significativas transformações legislativas sob o argumento de dar novos caminhos para essa etapa educacional.

Sancionada em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), introduzindo mudanças estruturais no Ensino Médio. Dentre elas estavam: a ampliação na carga horária (de 800 horas para 1.000 horas anuais); uma flexibilização curricular em que 60% da carga horária seriam dedicadas à BNCC, e os itinerários formativos compondo os 40% restantes. Os estudantes poderiam escolher entre cinco áreas de aprofundamento (BRASIL, 2017). A implementação dessas mudanças iniciou-se em 2022. As críticas foram muitas. Uma das mais contundentes foi a falta de debate mais amplo sobre a lei até chegar ao texto final, haja vista que essa reforma veio sob forma de Medida Provisória. A ideia da flexibilidade curricular que parecia ser o diferencial para retirar o Ensino Médio de suas questões históricas e suas dificuldades como etapa do ensino foram motivo de diversas reclamações (G1, 2023). A introdução de novos itinerários e a necessidade de adaptação curricular exigiram formação continuada dos docentes. Sem investimentos adequados, houve sinais de sobrecarga e despreparo, comprometendo a qualidade do ensino e sua implementação. Dessa forma, o fantasma do dualismo curricular mais uma vez se fez presente haja vista que as escolas privadas teriam novamente mais chances de cumprir a intenção de diversificar o currículo enquanto a escola pública permanecesse em um cenário mascarado de mudança, mas impossibilitada de fazê-la.

Em 2023, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu temporariamente o Novo Ensino Médio para reavaliar sua estrutura, após manifestações de estudantes e educadores que apontavam para a necessidade de ajustes no modelo proposto. Alguns propunham a sua revogação (Agência Brasil, 2024).

Em agosto de 2024, a Lei nº 14.945/2024 foi sancionada alterando novamente a LDB e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017. As principais mudanças trazidas foram: a redução do tempo para os itinerários formativos, a obrigatoriedade de várias disciplinas em todos os anos e o mínimo de itinerários ofertados. Cada escola passou a ser obrigada a oferecer pelo menos dois itinerários formativos, exceto aquelas que oferecem ensino técnico, visando ampliar as opções de aprofundamento para os estudantes. Dessa forma, o elemento variante do currículo e de seu tempo foi reduzida em 50%, 1200 horas para 600 horas (tab.3).

Quadro 3 - Comparação entre as cargas horárias previstas nas leis 13.415/2017 e 14.945/2024 para o Ensino Médio brasileiro nos seus três anos previstos (total de 3.000 horas).

Lei	Formação Geral Básica (Em horas)	Itinerários (Em horas)
13.415/2017	1800	1200
14.945/2024	2400	600

Fonte: autor.

As novas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 14.945/2024 começaram a ser implementadas em 2025, iniciando com os alunos da primeira série do Ensino Médio. O cronograma prevê a extensão das mudanças para a segunda série em 2026 e para a terceira série em 2027. O MEC promete, mais uma vez, apoio técnico às redes de ensino para a elaboração de planos de ação e definição de regras de transição para os estudantes que já estavam cursando o Ensino Médio antes das mudanças.

Essas reformas prometem, mais uma vez, tornar o Ensino Médio mais atrativo e alinhado às necessidades dos estudantes, buscando reduzir índices de evasão escolar, melhorar a qualidade da educação no Brasil e conectá-lo com o mundo do trabalho ou acadêmico, após a sua conclusão. No entanto, como todo histórico apresentado aqui, é necessário que essas mudanças continuem sendo acompanhadas de perto por educadores, estudantes, gestores, Estado e pesquisadores, que sejam continuamente avaliadas por seus impactos e pela eficácia na prática educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos os diversos desafios e avanços históricos do ensino médio no Brasil. A análise histórica revela um panorama de políticas públicas que, apesar de esforços pontuais, muitas vezes não conseguiram transformar estruturalmente essa etapa

crucial da educação básica. O dualismo curricular, presente desde a década de 1930, persiste até os dias atuais, reforçado por reformas que, mesmo bem-intencionadas, não resolveram completamente os problemas de identidade e qualidade do ensino médio.

Os dados apresentados indicam que, embora tenha havido algum progresso, muitos dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) não foram atingidos, especialmente no que diz respeito à universalização do atendimento e à melhoria da qualidade educacional. A persistente evasão escolar, a defasagem idade-série e as altas taxas de reprovação demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Além disso, a crise de identidade do ensino médio é um ponto central que precisa ser abordado com urgência. A falta de uma definição clara sobre o papel dessa etapa educacional – se deve preparar para o mercado de trabalho ou para o ensino superior, ou ambos – gera incertezas e afeta negativamente a formação dos estudantes.

As reformas recentes, como a Lei do Novo Ensino Médio, trazem novas esperanças, mas também carregam consigo o risco de perpetuar a dualidade estrutural. A promoção de itinerários formativos pode ser vista tanto como uma oportunidade de flexibilização e personalização do ensino, quanto como uma possível intensificação do utilitarismo educacional. Decerto que sem o apoio do Estado elas correrão os riscos elencados nesse texto a partir do relato de experiências passadas.

Portanto, é crucial que as políticas públicas sejam continuamente avaliadas e ajustadas, com uma visão integrada e inclusiva que valorize a formação integral dos jovens brasileiros. A educação deve ser vista como um direito fundamental, capaz de promover a cidadania plena e preparar os indivíduos para os desafios do século XXI.

O futuro do ensino médio no Brasil depende de um compromisso coletivo e contínuo com a qualidade, a inclusão e a inovação pedagógica. Somente através de um esforço coordenado entre governo, sociedade civil, escolas e famílias será possível superar os desafios históricos e construir uma educação que verdadeiramente emancipe e capacite nossos jovens para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Fim do Novo Ensino Médio deve ser proposto por conferência da educação**. 02 jan. 2024. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-01/fim-do-novo-ensino-medio-deve-ser-proposto-por-conferencia-da-educacao>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos das Leis nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e nº 8.713, de 30 de setembro de 1993, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm . Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 15 de agosto de 2024**. Altera dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2020-2024/2024/lei/L14945.htm . Acesso em: 02 jan. 2025.

BROM, G; AGUIAR, T. **Educação - mito e ficção**. São Paulo : Cengage Learning, 2010.

CARBONELL, J. **La aventura de innovar - El cambio en la escuela**. Ediciones Morata, Madrid, 2001.

CARNEIRO, M.A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2012.

CORSO, A.M.; SOARES, S.T. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

FONSECA, A. D.; SILVA, S. L. A. O Neoliberalismo em Tempos de Pandemia: o Governo Bolsonaro no contexto de crise da Covid-19. **Revista de História e Geografia Ágora**. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15461/9266> > Acessado em: 02. maio 2021.

G1. **Ensino médio está falido e não agrega conhecimento, diz ministro sobre resultados de matemática e de português**. 30 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/ensino-medio-esta-falido-e-nao-agrega-conhecimento-diz-ministro-sobre-resultados-de-matematica-e-de-portugues.ghtml?utm_source=facebook&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=share-bar > Acesso em: 05 set. 2018.

G1. **Novo Ensino Médio é alvo de críticas de alunos e especialistas em educação**. Jornal Hoje, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/16/novo-ensino-medio-e-alvo-de-criticas-de-alunos-e-especialistas-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GLOBO. **O ensino médio brasileiro não serve para nada**. 15 mar. 2018. Disponível em: <'O ensino médio brasileiro não serve para nada', diz secretária-executiva do MEC - Jornal O Globo>. Acesso em: 02 jan. 2025.

JUSTO, I. H. **Carl Rogers – teoria da personalidade / aprendizagem centrada no aluno**. Porto Alegre: Livraria Santo Antônio, 1973.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

NASCIMENTO, M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NASCIMENTO, L. O modelo de sala de aula invertida aplicado ao ensino de genética. Dissertação (Programa Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 76p. 2020.

OECDa. Brazil. Disponível em: < <https://www.oecd.org/brazil/> > Acesso em: 28 fev. 2017.

OECDb. Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2015 – Brazil. Disponível em: < <https://www.oecd.org/brazil/PISA-2015-Brazil.pdf> > Acesso em: 28 fev.2017.

OECDc. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> , 2017. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1546098577&id=id&accname=guest&checksum=D61068AF8D0D5A2C1213A044C3A0BA7F>> Acesso em: 30 dez. 2018.

PAULANI, L. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [S.l: s.n.], 2007.

RAMOS, F.; HEINSFELD, B. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Conference: Educere XII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR, 2017.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema escolar americano**. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. São Paulo: Interlivros, 1969.

WEINBERG, M. Medir para avançar rápido. **Revista Veja**. São Paulo, 06 ago. 2008. Disponível em: < http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_293659.shtml?func=2 > Acesso em: 01 mar. 2017.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Dezembro/2024*.