

**A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DAS REFORMAS
EDUCACIONAIS**

Josiane Tarcilia Oliveira Garcia¹

Lorraine Gomes Rezende²

Valéria Moreira Rezende³

Rogéria Moreira Rezende Isobe⁴

**THE TRAJECTORY OF SECONDARY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE
OF EDUCATIONAL REFORMS**

RESUMO: Este artigo analisa a trajetória do Ensino Médio no Brasil, destacando as principais reformas e políticas educacionais que moldaram sua configuração nas últimas décadas. O objetivo é evidenciar as tensões entre projetos educacionais voltados para a formação integral, crítica e emancipadora e aqueles que subordinam a educação às demandas do mercado de trabalho. Os resultados da análise revelam que, apesar dos avanços legislativos e das tentativas de democratização do acesso, o Ensino Médio brasileiro ainda enfrenta desafios significativos, como a evasão escolar, a distorção idade-série e a desigualdade de oportunidades educacionais. A recente reforma do Ensino Médio exemplifica essas contradições ao flexibilizar o currículo e ampliar a influência de interesses privados na definição das diretrizes educacionais. Conclui-se que o fortalecimento do Ensino Médio requer políticas públicas que promovam a equidade, a qualidade da educação e a formação crítica e cidadã, em consonância com os princípios democráticos e o direito à educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Políticas educacionais; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT: This article analyzes the trajectory of secondary education in Brazil, highlighting the main reforms and educational policies that have shaped its configuration in recent decades. The objective is to highlight the tensions between educational projects aimed at integral, critical, and emancipatory formation and those that subordinate education to the demands of the labor market. The results of the analysis reveal that, despite legislative advances and attempts to democratize access, Brazilian secondary education still faces significant challenges, such as school dropout, age-grade distortion, and educational inequality. The recent secondary

¹ Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Avenida Tiradentes, nº 1690, Bairro Independência, Ituiutaba-MG. CEP: 38304120 Telefone: (34) 99978-5537 Email: jositarcilia2@hotmail.com

² Graduada em Educação Física. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Avenida Sadalla Jorge, nº 648, Bairro Universitário, Ituiutaba-MG. CEP: 38302-224. Telefone: (34)98429-1738. Email: lorrainegrezende@gmail.com

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Avenida 31, nº 599 apto 2018, Centro, Ituiutaba -MG. CEP: 38300-104. Telefone: (34) 99681-3399. Email: valeria.rezende@ufu.br

⁴ Doutora em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço: Rua Izaura Fuzaro Pereira, nº 67, Bairro Tancredo Neves. Uberaba-MG. CEP: 38066-532. Telefone: (34)98861-1703. Email: rogeria.isobe@uftm.edu.br

education reform exemplifies these contradictions by flexibilizing the curriculum and expanding the influence of private interests in defining educational guidelines. It is concluded that strengthening secondary education requires public policies that promote equity, educational quality, and critical and civic formation, in line with democratic principles and the right to quality education for all.

KEYWORDS: Secondary Education; Educational Policies; Secondary Education Reform.

Introdução

O Ensino Médio no Brasil ocupa uma posição estratégica na formação da juventude, sendo responsável não apenas pela consolidação de conhecimentos, mas também pela preparação dos estudantes para o exercício da cidadania, o ingresso no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos. No entanto, a realidade dessa etapa da educação básica é marcada por desafios significativos, especialmente no que diz respeito à evasão escolar, à defasagem idade-série e à exclusão de jovens do ambiente educacional.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, o Brasil registrou uma taxa de evasão no Ensino Médio de 5,9% em 2021, um aumento expressivo em comparação com anos anteriores, agravado pelos impactos da pandemia de COVID-19 (Brasil, 2024a). Além disso, a distorção idade-série atinge 19,5% das matrículas nessa etapa de ensino, o que indica que uma parcela significativa dos estudantes cursa séries inadequadas à sua faixa etária, refletindo problemas estruturais na trajetória escolar (Brasil, 2024b).

Complementando esse cenário, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023 mostram que 19,8% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos não estavam ocupados nem estudando, um fenômeno que afeta mais as mulheres (25,6%) do que os homens (14,2%) (IBGE, 2024). Estima-se, ainda, que cerca de 9 milhões de jovens nessa faixa etária não tenham concluído o Ensino Médio, seja por abandono escolar, seja por nunca terem ingressado nessa etapa.

Esses dados evidenciam as fragilidades do Ensino Médio brasileiro, que, apesar de ser uma etapa obrigatória desde a Emenda Constitucional nº 59/2009, ainda enfrenta desafios relacionados à permanência dos estudantes, à qualidade da aprendizagem e à equidade no acesso à educação. A trajetória histórica dessa etapa de ensino revela que as reformas educacionais implementadas ao longo das décadas, embora tenham buscado ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino, nem sempre conseguiram enfrentar de forma eficaz as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória do Ensino Médio no Brasil, destacando as principais reformas e políticas educacionais que moldaram sua configuração nas últimas décadas. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre os desafios contemporâneos do Ensino Médio, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que promovam a equidade, a qualidade e a formação integral dos estudantes, em consonância com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

A afirmação do direito ao Ensino Médio no ordenamento constitucional

O Ensino Médio brasileiro passou historicamente por muitas transformações, por ser um território no campo educacional com disputas políticas promovidas por diferentes governos. De acordo com Boeira, *et all* (2024, p. 3) a trajetória dessa etapa da educação evidencia que ela foi pensada para atender a diferentes necessidades de acordo com os interesses que marcam os diversos momentos históricos “assumindo ora um caráter mais teórico-propedêutico, ora com enfoque técnico-profissional, mas sempre subordinado aos interesses dominantes do capital”.

Desde sua criação o Ensino Médio tem sido dividido entre aqueles que se preparam para ingressar no ensino superior e aqueles que se preparam para entrar no “mercado de trabalho”. É visto como um meio para alcançar uma dessas finalidades, em contraponto de ofertar aos jovens uma sólida formação humana. Essa dualidade é percebida principalmente nas escolas privadas de nível médio que se concentram em formar os estudantes para o preparo de estudos posteriores, enquanto as escolas públicas concentram-se na preparação dos jovens, geralmente com menor poder aquisitivo, para o trabalho. Assim, fica configurada a dualidade do Ensino Médio propedêutico e profissionalizante. Para Cury (2019, p. 1), “o Ensino Médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional”

A Constituição Federal de 1988, resultante do processo de redemocratização do Brasil, depois de vinte longos anos de ditadura, estabeleceu em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Segundo Vieira (2000, p.193) “As atenções se dirigem, primeiro, ao ensino fundamental, depois, ao ensino superior e, somente muito depois, ao ensino médio”.

Na década de 1990 a orientação por uma política neoliberal foi efetivamente introduzida no governo de Fernando Henrique Cardoso. Por influência dos organismos internacionais uma das diretrizes instituídas foi a priorização do ensino fundamental na implantação de políticas educacionais.

O Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2001) foi fortemente marcado pela política do Estado Neoliberal, pela redução da atuação do Estado, abrindo espaço para Cadernos da Fucamp, v. 39, p. 1 - 15 /2025

empresas privadas tomarem para si as responsabilidades de manter órgãos e serviços estatais, e de controlar os gastos públicos, a fim de tornar a administração pública mais eficiente. Além disso, nesse período foi observado um processo de “desburocratização e no enxugamento das contas públicas, por meio da privatização de empresas estatais, dos cortes de gastos sociais, da desregulamentação da economia e de forte pressão sobre as entidades sindicais.” (Gomes, 2019, p.71).

As reformas seguiram orientações de organismos internacionais, do setor econômico, alinhando-se à nova organização mundial, tendo como foco a Educação Básica, sob a justificativa de trazer rentabilidade econômica e a diminuição da pobreza em países em desenvolvimento, por possibilitar maior acesso ao emprego. Essa associação da educação com a economia, com interesses voltados à formação para o trabalho, defendia a existência de um currículo com conteúdo mínimo, descaracterizando a educação integral para o efetivo exercício da cidadania na sociedade. Formava, assim, indivíduos para atender às demandas do mercado, com mão de obra pouco qualificada e, conseqüentemente, mal remunerada.

Outra iniciativa do governo FHC foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), através da Emenda Constitucional nº 14 de 1996. O documento seguiu os ditames de órgãos internacionais da necessidade da criação de um fundo educacional, com o objetivo de financiar a Educação Fundamental, não sendo utilizados, no entanto, no desenvolvimento de outros níveis e modalidades de ensino, como a educação infantil, ensino supletivo e o Ensino Médio.

A implementação de novas formas de financiamento e regulamentação na educação tem se baseado em uma tendência crescente de descentralização e a avaliação passa a ser guiada pela política de *accountability* e pela classificação das escolas, com ênfase em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme sugerido por Gomes (2019). Dessa forma, é possível perceber como o Estado passa a desempenhar papel de regulador e avaliador da educação.

Em 1997 o governo FHC instituiu o Decreto nº 2208 que impactou o nível de qualidade até então vivenciado pela integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. O Decreto determinava a separação entre essas duas modalidades, chamando a atenção da iniciativa privada que comemorou essa ação do governo pela oferta parcimoniosa do ensino profissionalizante, que passou a ser explorado pelo empresariado em forma de “venda” da educação. Deste modo o governo se isentou de financiar uma educação integral que agrega

elementos técnico-científicos quando articula Ensino Médio e profissional e abre brechas para o empresariado lucrar com a educação do aluno trabalhador, sobretudo no período noturno.

Para Gomes (2019, p. 74), o Decreto “aprofundou a crise de identidade do Ensino Médio ao reforçar a ideia de duas redes; mas, sobretudo, forçou os alunos das classes populares, geralmente trabalhadores, a ficarem mais tempo em escolas estruturalmente precárias, tanto física quanto pedagogicamente”. Ele se configurou como um retrocesso por retomar a educação profissional da década de 1960, com a existência de uma rede dual de educação geral e educação profissional. Para Silva e Marques (2007) a separação da organização curricular do Ensino Médio e técnico, de acordo com este decreto, faz reviver a Reforma Capanema da qual a continuidade dos estudos estava condicionada apenas à modalidade secundária ou mediante exame de admissão.

O princípio de equidade na formação plena na educação básica não se efetivou, pois, muitos alunos perderam o acesso à formação geral que oportuniza o exercício de cidadania e a participação social com autonomia e criticidade, como também assegura a continuidade dos estudos em nível superior.

Em 1998, por meio do Parecer CEB/CNE nº 15, de 26 de junho de 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), trazendo a necessidade de uma nova organização curricular que atendesse às exigências postas pela aprovação da LDB de 96. Assim, o currículo do Ensino Médio passou a ser dividido por área de conhecimento e a concepção de conteúdos a ser compreendida como competências e habilidades.

A DCNEM se organizou com uma base comum para todo o Ensino Médio contendo as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas. A parte diversificada contempla 25% da carga horária total, que pode ser aproveitada para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos realizados concomitante ou sequencialmente (Brasil, 1998a).

Essas reformas trouxeram grandes mudanças e o governo utilizou-se do discurso de flexibilidade e autonomia ligado à qualidade do ensino a ser ofertado. No entanto, o que se nota é que por trás disso havia o interesse do Estado em introduzir um currículo mínimo, a fragmentação do conhecimento, e a desigualdade de acesso a uma educação geral. De acordo com a autora:

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais, recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência

da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (Moehlecke, 2012, p, 48).

Percebe-se, assim, que a reforma da educação neste período buscou, sobretudo, a desresponsabilização do Estado ao se aliar à iniciativa privada, acabando por atender aos interesses do mercado, por uma formação não para a vida, mas para o mercado de trabalho que necessita de mão de obra barata e pouco qualificada. Como afirma a autora:

Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta, à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. Particularmente, no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para esse nível de ensino, isso pode ser percebido no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável (Moehlecke, 2012, p, 48).

Ainda em 1998 foi instituído, por meio da Portaria nº 438 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), inicialmente com caráter opcional, com o objetivo de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, 1998b, p. 2). Tais objetivos estavam em sintonia com a instituição do Estado regulador/avaliador, e em contraponto à flexibilização.

Por fim, ao final do governo FHC foi lançado o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previsto na Constituição Federal e na LDB/1996. O Plano previa estabelecer as diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas nos próximos 10 anos subsequentes à sua aprovação. A busca por melhorias para o ensino em todos os níveis e modalidades deveria ser concretizada por meio da “democratização do acesso, da permanência e da gestão do ensino público, garantindo, assim, a continuidade das políticas educacionais e a articulação de ações entre os entes federados” (Gomes, 2019, p. 77).

No entanto, em decorrência dos nove vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso, o PNE já estava compromissado em sua validade pelo traço de uma “Carta de intenções”, por comprometer substancialmente o financiamento da educação, o que inviabilizou o cumprimento das metas.

Dentre as principais metas do (PNE) de 2001 para o Ensino Médio, a serem atingidas até 2011, estava o aumento de matrículas em 50% da demanda (entre o público de 15 a 17 anos) em 5 anos, e em 100% da demanda (entre o público de 15 a 17 anos) em dez anos. Objetivava, também, a diminuição de evasão e repetência de 5% ao ano e que em um período de 5 anos

todos os professores do Ensino Médio obtivessem diploma de nível superior, inclusive com ofertas de formação, bem como a oferta de um mínimo de infraestrutura básica também em 5 anos.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve um grande crescimento de políticas sociais e a preocupação em debater propostas sobre o Ensino Médio e Técnico com a sociedade. Com isso, em 2003 e 2004 foram organizados seminários com foco no Ensino Médio e Técnico, contando com a participação da comunidade acadêmica e sindicatos, entre outros. Dessa forma, chegou-se a um debate sobre a importância da revogação do Decreto nº 2.208/1997, instituído no governo de FHC, que fazia uma separação entre a Educação Básica e Técnica. Diante da reivindicação dos educadores progressistas foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que tratava da possibilidade de as instituições integrarem o Ensino Médio e Ensino Técnico-Profissional.

O Decreto deixou a critério das instituições integrarem, ou não, o Ensino Médio e Ensino Técnico-Profissional, ou seja, foram poucos os incentivos para sua efetivação. De acordo com Gomes (2019), essa integração ocorreu de forma pontual, por meio de parceria com o setor privado ou programa piloto, o que revela ser um quadro de pouco investimento para que, de fato, as escolas pudessem implantar essa possibilidade.

Em 2006 foi instituída a Emenda Constitucional (EC) de nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Com isso, o Ensino Médio também passou a ser contemplado, sendo possível maior incentivo e investimento nesta etapa de ensino. Apesar dessa ampliação de recursos, segundo Gomes (2019), ainda não foi possível contemplar suficientemente todas as etapas e modalidades da Educação Básica, para que se alcançasse a universalização e democratização dessa etapa.

Além da aprovação do Fundeb, destaca-se a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007 durante a gestão do ministro da Educação Fernando Haddad, com o objetivo de identificar e solucionar os problemas que afetavam a educação brasileira, através de um plano coletivo de médio a longo prazo, buscando a redução da desigualdade de oportunidades educacionais. O PDE foi lançado em conjunto do Plano de Metas Todos Pela Educação, com 28 diretrizes que “são a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007).

Com foco na gestão da educação, foram instituídas avaliações e metas, com a responsabilização de professores que não as alcançassem. Para Gomes (2019) o programa Cadernos da Fucamp, v. 39, p. 1 - 15 /2025

reviveu práticas do governo FHC, ao introduzir parceria entre Estado e setor privado, pois esses passaram a influenciar as políticas públicas e as discussões sobre a melhoria da Educação Básica que, na verdade, escondia o interesse do mercado de colocar a educação a serviço de garantir mão de obra barata.

A elaboração do (PDE) não foi conduzida com a participação social e do setor educacional, mas pelo grupo que compunha o compromisso Todos Pela Educação, do qual fazia parte o empresariado. Sendo assim, é claro que temos na criação do (PDE) a defesa dos interesses do setor privado na educação, formando os sujeitos com competências que atendam à demanda de mão de obra.

De acordo com Araújo (2007), o ideário pedagógico implantado baseava-se em parâmetros e diretrizes curriculares e nos processos de avaliação que estão centrados em uma concepção produtivista e empresarial das competências e de competitividade, como também buscava a descentralização para a modernização gerencial da gestão pública que otimiza os gastos públicos. Ou seja, a preocupação não girava em torno de uma melhor oferta de uma educação de qualidade, mas que os investimentos públicos garantissem um custo-benefício. De acordo com Gomes (2019, p. 84):

A inserção tanto das empresas privadas, quanto dos organismos internacionais na formulação de estratégias para a melhoria da educação, expressa o real interesse do compromisso firmado: utilizar a educação para a formação de mão de obra para o sistema produtivo, além de embrenhar e regular o Fundo Público em benefício do setor privado.

Dentre as críticas em torno do PDE, conforme aponta Voss (2011), há a falta de correspondência entre o PDE e o PNE, pois encontrava-se no PDE a priorização da gestão como componente principal para a melhoria de uma educação para ser de qualidade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 como uma ferramenta questionável para avaliar o suposto nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Ele é calculado com base em resultados de testes limitados de português e matemática realizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e baseia-se em indicadores questionáveis como promoção, repetência e evasão escolar, que são apenas uma parte do quadro geral da educação.

A criação do IDEB foi uma resposta conveniente do governo à pressão por metas na educação, mas sem uma análise adequada dos problemas reais enfrentados pelo setor. A expectativa de atingir uma média de 6,0 até 2022 foi ambiciosa e pouco realista, tendo em vista as limitações e desigualdades do sistema educacional brasileiro.

A busca por melhorias no rendimento dos estudantes foi influenciada por setores privados da educação e por meios de comunicação com interesses próprios, o que levanta questões sobre a validade e objetividade dessas avaliações. Ao invés de ser uma referência para a melhoria da educação básica, o IDEB tornou-se uma ferramenta manipulável para justificar as políticas educacionais excludentes e ineficientes implementadas pelo governo.

A afirmação do direito ao ensino médio estabelecida no ordenamento constitucional-legal do país só ocorreu tardiamente com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 alterou o art. 208 da Constituição Federal de 1988, instituindo assim que “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009). A Carta Magna estabeleceu ainda a ampliação dos programas suplementares para toda a educação básica, focalizando material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Seguindo o preceito constitucional a Lei nº 12.796, de 2013 altera a LDB estabelecendo que a educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração de uma média de quatorze anos, tem como objetivo assegurar uma formação comum para todos os cidadãos brasileiros e proporcionar meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Como finalidades a LDB/1996 determina:

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)

Apesar da mudança constitucional, a obrigatoriedade escolar desta faixa etária foi insuficiente para garantir a universalização, de acordo com Mesquita e Lelis (2015, p.822):

A dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio constitui-se como um direito público subjetivo de todos os brasileiros, no entanto, sua democratização efetiva ainda está longe de ser alcançada no Brasil.

Questões sobre a qualidade do Ensino Médio

O Ensino Médio no Brasil enfrenta sérios problemas que afetam a qualidade do ensino e a formação dos jovens. A falta de investimentos e prioridade nas políticas educacionais é um dos fatores que contribuem para esses problemas. De acordo com a pesquisa de Mesquita e Lelis (2015), apesar do número de matrículas no ensino médio ter se mantido estável em um determinado período, isso não significa que o nível de ensino esteja sendo adequadamente atendido. A gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Médio são fundamentais, mas não são suficientes para garantir o sucesso e a qualidade do ensino.

É preciso que haja políticas públicas eficazes que trabalhem de forma complementar à garantia da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino médio, o que inclui a alocação de recursos para a melhoria da infraestrutura escolar, o fortalecimento da formação e valorização dos profissionais da educação, a implantação de programas de apoio aos estudantes, entre outros. Somente assim é possível garantir que o Ensino Médio atenda às necessidades da sociedade e forme jovens capacitados e críticos para o mundo atual.

O Programa Ensino Médio Inovador (EMI) foi lançado em 2009 com o objetivo de incentivar as redes estaduais a desenvolverem currículos mais diversificados e atrativos para o Ensino Médio, com base em atividades integradoras relacionadas à cultura, trabalho, ciência e tecnologia, visando melhorar a qualidade desse nível de ensino. Este programa também destaca a discussão sobre a identidade do ensino médio e busca superar a dualidade histórica entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, propondo uma identidade unitária para essa fase de ensino. A implantação do programa EMI foi destinada às escolas com ensino médio regular e representa uma importante oportunidade para o desenvolvimento de uma educação mais inovadora e de qualidade.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi uma iniciativa que visava à universalização e à permanência de jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio, oferecendo uma formação que fosse além do ensino tradicional centrada na memorização e repetição mecânica. O programa buscou desenvolver metodologias educacionais criativas e emancipadoras, capazes de levar os estudantes a uma aprendizagem significativa e aplicável à vida real.

Para alcançar esse objetivo, o ProEMI estabeleceu algumas condições básicas para a implantação de seu currículo, incluindo uma carga horária mínima de 3.000 horas, ações que articulassem os conhecimentos à vida dos estudantes, com foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e ampliação da visão de mundo, atividades teórico-práticas que fundamentassem os processos de iniciação científica e pesquisa, atividades de Línguas Estrangeiras utilizando tecnologia, bem como o fomento às atividades de produção artística. Essas medidas buscavam garantir que o Ensino Médio fosse mais do que uma etapa obrigatória e mecânica, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento integral e crítico dos jovens, preparando-os para a vida e os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, críticos apontam que o programa na prática não atende aos objetivos anunciados pois, de acordo com Gomes (2019), o modelo de ensino priorizado era tecnicista e voltado a atender às demandas do setor produtivo, a partir de uma lógica de competências. Outro autor também argumenta que a tendência no ProEMI teve forte apelo para a concepção de formação para o trabalho.

A tendência de uma exagerada valorização da profissionalização e subordinação da formação humana aos interesses do desenvolvimento econômico e ao crescimento do controle e a avaliação de desempenho de larga escala, o Programa Ensino Médio Inovador pode possibilitar o estabelecimento de uma outra centralidade e a valorização do desenvolvimento curricular nas políticas públicas (Simões, 2011, p. 123).

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) observa-se ter havido uma continuação das políticas públicas herdadas do governo Lula. De início tivemos a aprovação em 2011 do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 pelo Conselho Nacional da Educação, estabelecendo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Esta medida é uma atualização das diretrizes de 1998 para contemplar as mudanças ocorridas na legislação.

A expectativa era constituir um currículo que estivesse em conformidade com as transformações em curso de nossa sociedade, sendo mais atrativo e flexível aos jovens, possibilitando, assim, maior acesso e permanência dos alunos. No entanto, há indícios que esse documento se potencializou como política educacional sob a lógica de produção do capital, a partir “da ênfase à inserção do sujeito no mundo do trabalho, em detrimento de uma formação integral, uma vez que eles citam, a todo o momento, conceitos de ‘habilidades’ e ‘competências’” (Gomes, 2019, p. 91)

Com isso, o que temos é o esvaziamento do currículo conteúdos que desenvolvem o pensamento crítico para a emancipação dos sujeitos, tornando o trabalho como princípio

educativo no qual se perpetua a dicotomia com a elite que continua a ter acesso a uma formação integral e a classe trabalhadora a quem o governo oferece uma formação conforme os interesses do mercado.

Ainda em 2011 foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pela Lei nº 12.513/2011, cujo objetivo era ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no país, oferecendo programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Esse programa foi considerado o "programa símbolo" do governo Dilma, pois abriu ainda mais o acesso da iniciativa privada à educação básica e à educação profissional, em comparação ao governo de Lula.

No entanto, não houve no Pronatec uma preocupação com as mudanças estruturais necessárias na sociedade para amenizar as desigualdades sociais, mas, sim, a rápida formação de profissionais e a valorização da participação das instituições privadas, como aponta o estudo feito por Vieira (2017, p. 5):

O Pronatec não conseguiu tornar-se uma política pública de fato. Houve ampliação ao acesso à educação profissional técnica, mas o aumento do dinheiro público no setor privado, via Bolsa Formação, explicitou a preocupação com qualificação imediatista e apenas focada no mercado de trabalho.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi outra política pública voltada ao Ensino Médio, com vistas a aprimorar a qualidade da última etapa da educação básica. Ele foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e buscou articular as ações e estratégias dos governos estaduais, da União e do Distrito Federal para garantir uma educação de qualidade para todos. O objetivo foi elevar o padrão de ensino médio, considerando as diferentes modalidades existentes e a perspectiva da inclusão.

Também durante o governo Dilma foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, de junho de 2014, com vigência de dez anos (2014-2024). A meta 3 refere-se ao Ensino Médio que objetivava “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) 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, 2014, p. 4). O principal fator do não cumprimento da maioria das metas do PNE foi o baixo investimento na educação.

Em 2017 com a promulgação da Lei 13.415 de 2017 foi aprovada uma reestruturação do Ensino Médio. Esta reforma não foi bem recebida por professores, especialistas e profissionais da educação, pois assim como a MP, a lei não foi resultado da participação da Cadernos da Fucamp, v. 39, p. 1 - 15 /2025

sociedade civil na discussão sobre os problemas e melhorias na educação, mas, sim, feita de forma arbitrária e impositiva. Um dos pontos mais polêmicos da reforma é a aproximação marcante do setor privado na educação

A atual reestruturação do Ensino Médio, intitulada como “Novo” Ensino Médio, cujas finalidades desta etapa de ensino continuam fragmentando a formação entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado aspectos importantes, legitimados pelo Artigo 35 da LDB/1996. No entanto, as consequências das alterações vão muito além do currículo e da própria educação. Representam uma reorganização da oferta de ensino entre setor público e privado, que marca a disputa desigual pelo Fundo Público, que parece constituir-se em um dos objetivos principais do conjunto de medidas de transformação do Estado. (Gomes, 2019, p. 96-97)

A recente reforma do Ensino Médio, ao propor itinerários formativos e flexibilizar o currículo, evidencia uma tendência à mercantilização da educação, fragilizando a formação geral e ampliando as disparidades entre escolas públicas e privadas. Esse modelo de reforma se caracteriza pela formação de trabalhadores precarizados, que ocupam cargos subalternos, que não reivindicam seus direitos, recebem muito pouco e que dificilmente terão a possibilidade de prosseguimento em seus estudos. Ela privilegia a lógica de mercado e torna cada vez mais difícil a ascensão da classe trabalhadora ao Ensino Superior dadas às condições precárias oferecidas para a formação na última etapa na Educação Básica.

O debate estabelecido no Brasil desde 2017 sobre as mudanças a serem implementadas para melhoria da qualidade do Ensino Médio culminou na atual Lei 14.945/24 que estabelece alterações no chamado Novo Ensino Médio (NEM) a serem implementadas a partir do ano 2025.

Considerações finais

O Estudo evidenciou como as transformações nas legislações, nas concepções pedagógicas e nas práticas educacionais refletem disputas em torno do papel da educação na sociedade brasileira, ora orientadas por ideais democráticos de universalização do ensino, ora subordinadas a interesses econômicos e mercadológicos.

A análise indica que o Ensino Médio brasileiro tem sido historicamente marcado por tensões entre projetos antagônicos: de um lado, a defesa de uma educação integral, crítica e emancipadora, voltada para a formação de cidadãos conscientes e participativos; de outro, a implementação de políticas que promovem a fragmentação curricular, a flexibilização da formação e a instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado de trabalho.

O Ensino Médio, enquanto espaço de formação da juventude, deve ser concebido não apenas como uma etapa de preparação para o mercado de trabalho, mas como um ambiente de construção de saberes, de desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e de afirmação dos direitos humanos, da diversidade e da cidadania.

Conclui-se que, para superar os desafios históricos do Ensino Médio, é fundamental repensar as políticas educacionais a partir de uma perspectiva que valorize a educação como um direito social e um bem público. Isso implica o fortalecimento da escola pública, a valorização da formação de professores, o financiamento adequado da educação e a construção de um currículo que promova a integração entre as áreas do conhecimento, o pensamento crítico e a participação democrática.

Referências

- ARAÚJO, L. Os Fios Condutores do PDE são antigos. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n. 2, p. 24-31, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15000/10050>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- BOEIRA, I. M.; ZUCCHETTI, D. T.; GRABOWSKI, G.; FRIGOTTO, G. Ensino médio: do direito à universalização a impossibilidades das Juventudes. **Revista ponto de vista**, Vol. 13, n. 2, 2024. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16239> Acesso em 07/02/2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União 25 abr. 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em 12 de janeiro de 2025.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1 Acesso em 07/02/2025.
- BRASIL. **Censo Escolar registra aumento na evasão escolar do Ensino Médio. G1**, 22 fev. 2024a. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/02/22/censo-escolar-registra-aumento-na-evasao-escolar-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 07/02/2025
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 15/ 1998. **Institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 26 de junho de 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

BRASIL. Portaria n.º 438/1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** Brasília, 04 de abril de 1998b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

CURY, C.R.J. **O Ensino Médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional.** [Entrevista cedida a Cátia Guimarães.] EPSJV/Fiocruz, v. 3, 2019.

GOMES, H. F. **O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais:** um estudo da implementação do tempo integral e integrado. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal De Minas Gerais, 2019.

IBGE. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023.** Agência de Notícias IBGE, 27 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out/dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ynF7GMhmrwwyjKzWYr6gdPh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SILVA, M. L.; MARQUES, W. Políticas Públicas da Educação profissional e tecnológica no Brasil: Rediscutindo a institucionalidade do Ensino Técnico. **Cadernos de Pós-Graduação-Educação**, São Paulo, v. 6, p. 127-139, 2007. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1877> Acesso em 9 jan. 2025.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7384879/mod_resource/content/1/Artigo_Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIEIRA, M. B. A análise crítica do Pronatec a partir da experiência do curso técnico em informática no campus Pinheiral/IFRJ. **IV Colóquio Nacional:** A produção do conhecimento em Educação Profissional. Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em Tempos de Transição** (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>. Acesso em: 30 jan. 2025.