

CRÍTICA CURRICULAR AO NOVO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DISCENTE DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

CRÍTICA CURRICULAR DE LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN RELATO ESTUDIANTIL DE LA RED PÚBLICA ESTATAL DE SANTA CATARINA

CURRICULAR CRITIQUE OF THE NEW HIGH SCHOOL SYSTEM: INSIGHTS FROM STUDENTS FROM THE PUBLIC STATE EDUCATION OF SANTA CATARINA

Elisa Gomes Prestes

Instituto Federal de Santa Catarina, Jaraguá do Sul, SC, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8262-5618> 

elisagomesprestes@gmail.com

Resumo

Este artigo busca oferecer uma contribuição crítica aos debates em torno do Novo Ensino Médio no Brasil, centrando-se nas perspectivas de estudantes da rede pública estadual de Santa Catarina. Utilizando entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados e adotando a pesquisa participativa como método, o estudo apresenta resultados delineados de maneira dissertativa, incorporando as falas literais dos alunos para proporcionar uma expressão autêntica em relação às principais mudanças curriculares do Ensino Médio. Além disso, o artigo fundamenta-se em dados, estatísticas, leis educacionais e reportagens jornalísticas para enriquecer as narrativas dos entrevistados. Os resultados revelam o descontentamento e a frustração dos alunos em relação ao modelo vigente do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito às suas expectativas de ingresso no Ensino Superior. Referenciando suas próprias vivências escolares, os entrevistados destacam uma série de falhas e contradições no Novo Ensino Médio, enfatizando que o atual modelo curricular não os prepara adequadamente para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os vestibulares de universidades como a UFSC e UDESC. Para além disso, ressaltam que o documento curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina não cumpre seus objetivos, visto as limitações inherentes ao próprio funcionamento de sua escola. A partir da fala dos estudantes, concluímos, portanto, que a Reforma do Ensino Médio não apenas reflete as contradições sociais e políticas existentes no Brasil, mas também aprofunda os problemas inherentes ao sistema educacional nacional.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Educação Pública; Currículo.

Resumen

Este artículo busca ofrecer una contribución crítica a los debates en torno a la Nueva Educación Secundaria en Brasil, centrándose en las perspectivas de estudiantes de la escuela pública estatal de Santa Catarina. Utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos y adoptando la investigación participativa como método, el estudio presenta resultados esbozados a modo de dissertación, incorporando declaraciones literales de los estudiantes para brindar una expresión auténtica en relación a los principales cambios curriculares en la Escuela Secundaria. Además, el artículo se basa en datos, estadísticas, leyes educativas y reportajes periodísticos para enriquecer las narrativas de los entrevistados. Los resultados revelan la insatisfacción y frustración de los estudiantes en relación al modelo actual de Escuela Secundaria, especialmente en lo que respecta a sus expectativas de ingreso a la Educación Superior. Haciendo referencia a sus propias experiencias escolares, los entrevistados resaltan una serie de fallas y contradicciones en la Nueva Educación Secundaria, destacando que el modelo curricular actual no los prepara adecuadamente para el Examen Nacional de la Educación Media y para los exámenes de ingreso a universidades como la UFSC y UDESC. Además, destacan que el documento curricular de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina no cumple con sus objetivos, dadas las limitaciones inherentes al funcionamiento de su escuela. A partir de los discursos de los estudiantes, concluimos, por tanto, que la Reforma de la Enseñanza Media no sólo refleja las contradicciones sociales y políticas existentes en Brasil, sino que también profundiza los problemas inherentes al sistema educativo.

Palabras claves: Nueva Educación Secundaria; Educación Pública; Curriculum.

Abstract

This article seeks to offer a critical contribution to the debates surrounding the new system of secondary education in Brazil, focusing on the perspectives of students from the state public school of Santa Catarina. Using semi-structured interviews as a data collection technique and adopting participatory research as a method, the study presents results outlined in a dissertation manner, incorporating the students' literal statements to provide an authentic expression in relation to the main curricular changes in High School. Furthermore, the article is based on data, statistics, educational laws and journalistic reports to enrich the interviewees' narratives. The results reveal students' dissatisfaction and frustration in relation to the current High School model, especially with regard to their expectations for entering Higher Education. Referencing their own school experiences, the interviewees highlight a series of flaws and contradictions in the new system of secondary education, emphasizing that the current curricular model does not adequately prepare them for the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) and for entrance exams at universities such as UFSC and UDESC. Furthermore, they emphasize that the New High School curriculum document in Santa Catarina does not meet its objectives, given the limitations inherent to the functioning of their school. Based on the students' speeches, we conclude, therefore, that the High School Reform not only reflects the social and political contradictions existing in Brazil, but also deepens the problems inherent to the national educational system.

Keywords: New High School; Public Education; Curriculum.

Introdução

Desde o estabelecimento da educação formal no Brasil na metade do século 16 (Saviani, 2011), o currículo das instituições de ensino nacional passou por inúmeras transformações. Desde o advento da escola enquanto instituição de Estado, o currículo escolar é a síntese das condições históricas e materiais de cada sociedade; por conseguinte, a organização dos componentes curriculares, áreas de ensino, conteúdos programáticos, metodologias de ensino etc. são resultados diretos de contextos políticos específicos dadas as necessidades de educação de cada período do desenvolvimento nacional.

No ano de 2017, foi promulgada uma reestruturação curricular para o ciclo do Ensino Médio (NEM) a partir da Lei n. 13.415/2017 sancionada pelo governo Michel Temer, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹. Conforme pontuou Ferretti (2018), a lei de Reforma do Ensino Médio é resultado de um Projeto de Lei n. 6840/2013 apresentado no ano de 2013 por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, articulada principalmente por agentes civis do empresariado nacional. Como justificativa para a necessidade de uma reformulação do último ciclo da Educação Básica, apresentou-se como argumento o alto índice de abandono escolar e o alto índice de reprovação nesta etapa.

No Brasil, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022, a taxa média de reprovação no Ensino Médio foi de 8,4% nas escolas públicas, em comparação

¹ A implementação do Novo Ensino Médio foi iniciada no ano de 2022 de forma progressiva com as primeiras séries do Ensino Médio. Em 2023, com as primeiras e segundas séries e completando o ciclo de implementação, nas três séries do ensino médio em 2024 (Brasil, 2021).

com 2,4% nas escolas privadas. Além disso, a taxa de abandono foi de 6,5% para as instituições públicas e 0,7% para as privadas (INEP, 2023)².

Para além disso, dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022 revelam que 9,5 milhões de jovens (14-29 anos) não concluíram o Ensino Médio, seja por interrupção dos estudos ou por nunca terem frequentado a escola. Como explicação, o principal motivo apontado por 40,2% desses jovens foi a necessidade de trabalhar, 58,8% eram homens e 41,2% mulheres (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Corroborando essas estatísticas, um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre desigualdades na educação destaca que as taxas de abandono escolar evidenciam a desigualdade racial no Brasil: 27,9% eram brancos e 70,9% pretos ou pardos (IBGE-PNAD, 2022, p. 9; INEP, 2023).

Atualmente no território brasileiro, a proporção de pessoas de 25 a 64 anos que não concluíram a Educação Básica obrigatória é de 41,5%, mais do que o dobro da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o mesmo grupo etário em 2021 (que é 20,1%). Essa estatística coloca o Brasil com um percentual de pessoas sem Ensino Médio superior ao de países latino-americanos, como Colômbia (37,9%), Argentina (33,5%) e Chile (28,0%) (IBGE, 2023). Os desafios para equalizar o acesso de alunos que estudam em escolas públicas ao ensino superior são enormes. Dados do IBGE de 2018 revelam que dos alunos que concluíram o Ensino Médio na rede pública, apenas 36% ingressaram no Ensino Superior. Em contrapartida, para os estudantes da rede privada, esse percentual mais que dobrou, atingindo 79,2% (IBGE, 2018).

As estatísticas revelam uma problemática central: o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo em termos de renda e desigualdade social. Os 10% mais ricos no país ganham quase 59% da renda nacional total, enquanto a metade mais pobre do país ganha apenas 0,8% da renda total. Igualmente, é o segundo país com maior concentração de renda mundial, perdendo apenas para o Catar, onde 1% mais rico concentra 29% da renda, de acordo com o estudo publicado pelo World Inequality Lab (Laboratório das Desigualdades Mundiais) em dezembro de 2021 e divulgado pela BBC News Brasil (Fernandes, 2021).

Em 2023, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) classificou o Brasil em 14º lugar em termos de desigualdade, compartilhando a posição com o Congo, ambos com índice 48,9. De acordo com dados do IBGE de maio de 2022, a parcela de 1% dos brasileiros mais ricos ganha uma renda média mensal 32,5 vezes maior que o rendimento da metade mais pobre da população do país (Revista Exame, 2023).

Resumidamente, o Novo Ensino Médio (NEM) estabeleceu a ampliação da carga horária mínima de aulas de 800 horas para 1.000 horas anuais, com um mínimo de 3.000

² No Brasil, a rede estadual de ensino público abrange, em média, 83,6% do total de matrículas no Ensino Médio, enquanto a rede privada representa 12,39%. Em Santa Catarina, a situação é semelhante, com a rede pública estadual detendo 82% das matrículas no Ensino Médio, e a rede privada concentrando 13,3% (INEP, 2024, p. 8).

horas/aula ao final do 3º ano. Para efetivar tal mudança, cada ano letivo deve ter 200 dias com, em média, cinco horas de aula por dia. Em termos de organização curricular, o NEM conta com uma parte denominada “Formação Geral Básica” (devendo esta compor 1800 mil horas de aula ao longo dos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) e a “Parte Flexível” (contando com 1200 mil horas de aula ao longo do último ciclo da Educação Básica).

A Formação Geral Básica organiza seus componentes curriculares por áreas do conhecimento tal qual proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O segmento denominado Parte Flexível é a grande novidade do Ensino Médio, que introduz os Itinerários Formativos, compostos por Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e Trilhas de Aprofundamento que podem integrar duas ou mais áreas do conhecimento, ofertando, inclusive, formação técnica e profissional. De acordo com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Itinerários Formativos foram desenvolvidos com o objetivo de conceder aos alunos maior autonomia e protagonismo, visto que eles podem determinar, individualmente, quais CCEs e Trilhas de Aprofundamento irão compor sua trajetória formativa (Brasil, 2017).

Realizada esta introdução, o objetivo deste artigo é propor uma reflexão crítica sobre o Novo Ensino Médio a partir da percepção dos estudantes sobre como as mudanças curriculares estariam impactando a conclusão do último ciclo da Educação Básica, bem como as possibilidades para ingressarem no Ensino Superior. Como técnica de coleta de dados, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com o intuito de dar voz aos entrevistados. Para Lüdke; André (2015), a entrevista na pesquisa em educação tem uma grande vantagem sobre outros métodos porque permite a coleta imediata e corrente da informação desejada com maior liberdade, favorecendo a proximidade entre o pesquisador e os entrevistados.

Para viabilizar tal proposta, utilizamos a metodologia proposta por Brandão; Borges (2007) de pesquisa participativa. Tal abordagem propicia a colaboração ativa entre os agentes envolvidos no processo de pesquisa, incluindo o pesquisador. Pelo fato de estarmos inseridos na mesma realidade que os entrevistados – isto é, assume-se a relação direta e diária entre docente e discentes –, abre-se oportunidade para uma reflexão coletiva das vivências geradas pelo currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Apesar da crítica apresentada neste trabalho ser, evidentemente, um recorte específico das experiências isoladas de um grupo de alunos no município de Florianópolis, entendemos que nossa realidade local está inserida em uma totalidade maior, visto que as reestruturações curriculares estão sendo empreendidas em todo o território brasileiro. Com isso, busca-se não apenas dar voz aos discentes entrevistados, mas, igualmente, compreender como a realidade apresentada encontra ressonância na problemática de escala mais ampla que é a educação básica pública brasileira³.

³ Como asseveram Brandão e Borges (2007, p. 54), as experiências tratadas por uma pesquisa participativa estão situadas em uma perspectiva de realidade social, sendo esta uma totalidade em sua estrutura e dinâmica; por conseguinte, as ações sociais apresentadas por este tipo de pesquisa permitem partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes “[...] em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as

As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2023 com discentes de uma escola da rede de Educação Básica Estadual de Santa Catarina, Florianópolis. Os entrevistados foram alunos do 2º ano do Ensino Médio de três turmas distintas: duas turmas do turno matutino e uma turma do turno noturno, totalizando 84 discentes. Para além dos resultados formais obtidos, o conteúdo exposto neste trabalho inclui, ao mesmo tempo, as opiniões expostas pelos mesmos sobre o modelo vigente do NEM. O ano de 2023 foi a estreia das Trilhas de Aprofundamento nas escolas brasileiras e a autora atuou em uma delas, denominada “Mulheres no território catarinense”. Desta forma, as vivências e experiências geradas pela Parte Flexível do currículo foram novidade não apenas para os alunos, mas, igualmente para os professores. Desta forma, desempenhamos um olhar comprehensivo sobre as frustrações e inquietações geradas pela Reforma do Ensino Médio, visto que nós estávamos conjuntamente trabalhando a partir de um marco curricular que não havia experiência pregressa na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

Foram propostas duas questões para os discentes, a partir de um roteiro semiestruturado: 1- “Em sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos do Novo Ensino Médio?”; e, 2- “Qual é a avaliação que você faz da sua experiência pessoal com as disciplinas da parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio?”. As entrevistas foram realizadas ao longo dos semestres letivos de 2023/1 e 2023/2 a partir de debates criados com o intuito de apreciar as experiências vividas por eles durante o ano letivo vigente e o anterior (2022). Com tal proposta, buscamos contribuir criticamente aos debates atuais sobre os avanços e retrocessos da Reforma do Novo Ensino Médio a partir de uma pesquisa qualitativa e empírica.

As contradições do Novo Ensino Médio sob a visão dos alunos entrevistados

Assim como em todo o território brasileiro, em Santa Catarina a flexibilização curricular preconizada pela Reforma do Ensino Médio para o 2º ano desse ciclo foi implementada no ano de 2023. Isso proporcionou uma oportunidade para analisar as vivências escolares dos entrevistados desde seu ingresso no Ensino Médio, visto que em 2022 o NEM já estava vigente para as turmas do 1º ano. O objetivo da entrevista foi que os alunos se expressassem abertamente, não havendo respostas certas ou erradas, e, sim, que eles levassem em consideração tanto as mudanças empreendidas na organização dos componentes curriculares e seus respectivos conteúdos programáticos bem como suas expectativas e frustrações com o modelo de educação vivenciado por eles neste período.

O primeiro aspecto ressaltado pelos entrevistados sobre a parte flexível do currículo foi a mudança significativa do conteúdo das aulas e da forma como estas se organizaram. Na fala de um aluno, “mudou bastante as aulas que a gente tinha antes desse novo ensino médio;

experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos”.

são mais aulas seguidas com o mesmo conteúdo, mas com professores diferentes". O entrevistado referiu-se a uma das características principais do NEM, que é a proposição de aulas interdisciplinares. Na opinião dos entrevistados, essa mudança é uma mitigação positiva do projeto tradicional de escola que prevê disciplinas e conteúdos encerrados unitariamente, fato que muitas vezes pode levar à impossibilidade de diálogo entre o que se aprende em Matemática e Geografia, por exemplo.

Os alunos expressaram que as aulas dialógicas organizadas a partir de debates contribuíram para o aprimoramento de suas habilidades interpessoais, seja na aproximação empática com os próprios colegas ou com os professores, visto que se sentiram com liberdade para emitir suas próprias opiniões sem o receio de serem julgados como "errados". De forma geral, a totalidade dos alunos entrevistados revelou que as aulas organizadas a partir de projetos, oficinas e debates tornou os conteúdos menos maçantes.

Pontuou-se como algo conveniente o fato de que os conteúdos das disciplinas optativas e das trilhas de aprofundamento refletiram questões vivenciadas pelos alunos em seus respectivos cotidianos. Esses argumentaram que o que eles "aprendiam em sala de aula" fazia sentido com "o que eles viviam no dia a dia", para além de encampar conteúdos referentes ao que denominaram de "atualidade brasileira" – isto é, questões sociais contemporâneas da realidade do Brasil e do estado de Santa Catarina⁴. Como mencionado anteriormente, a partir da experiência profissional gerada pela trilha de aprofundamento "Mulheres no território catarinense", pudemos vivenciar a organização curricular distinta do NEM. Os conteúdos foram organizados a partir de quatro unidades curriculares: representações sociais das mulheres; mulheres nas violências de gênero; direitos e cidadania ativa das mulheres; e, protagonismos das mulheres.

A partir de uma perspectiva de resgate histórico e geográfico do lugar que as mulheres ocuparam no Brasil, trabalhamos em sala de aula questões centrais da desigualdade de gênero, apontando os porquês de a população feminina ainda persistir em desvantagem de acesso a oportunidades de trabalho e direitos em comparação à população masculina. Em algumas das aulas, debatemos a questão da violência sexual e da gravidez na adolescência, uma realidade alarmante em nosso país; nesses momentos, os alunos trouxeram casos e histórias de pessoas conhecidas, incluindo ex-colegas que desistiram do Ensino Médio justamente por causa de gravidez não-planejada.

A partir da reflexão dos seus lugares de vivência, bem como da história familiar de cada um, eles realizaram uma comparação da forma como as mulheres eram vistas e tratadas segundo relatos de familiares, chegando à conclusão de que, embora a realidade brasileira frente a esses problemas sociais tenha mudado significativamente, ainda persistem, em seus

⁴ Como exemplos destas questões cotidianas, os alunos enfatizaram que muitos dos conteúdos trabalhados abordaram questões de sexualidade, religiosidade e cultura, bem como o acesso a direitos básicos no Brasil – como o direito à moradia e a vida na periferia das cidades, a dificuldade do acesso a serviços médicos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), as próprias contradições vividas por eles na educação pública, a ausência de atividades de lazer para a juventude etc.

cotidianos, casos de assédio, preconceito, violência e discriminação racial e de gênero. Tornou-se evidente que, nestes casos, a escolha metodológica e curricular explícita por parte do NEM de ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática foi apreciada como algo conveniente, conduzindo o aluno a apropriar-se de sua própria realidade e de tornar-se autor responsável com seu entorno.

O NEM tem como objetivo a formação geral básica e itinerários formativos. O currículo base do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina oferece opções de trilhas de aprofundamento para cada área de conhecimento e trilhas de aprofundamento integradas entre elas⁵ (Santa Catarina, 2021).

O documento, apresenta também trilhas de aprofundamento para a Educação Técnica e Profissional organizadas a partir dos eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Como prevê a legislação educacional nacional vigente (Brasil, 1996), as reestruturações implementadas pelo NEM operam em duas escalas geográficas complementares – o território nacional, representado pela União, age de forma coordenativa e suplementar, cabendo aos estados da Federação, do Distrito Federal e dos municípios desempenhar autonomia política para decidir seus respectivos currículos a nível local⁶.

Por conseguinte, um dos principais pressupostos da Reforma do Ensino Médio é que os alunos seriam dotados de autonomia para decidir quais componentes curriculares iriam compor sua trajetória de formação ao longo dos três anos do Ensino Médio, respaldada no Art. 36 da Lei n. 13.415 que afirma: “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (Brasil, 2017). No entanto, o primeiro aspecto considerado negativo expresso pelos entrevistados foi que não houve liberdade para escolher em quais trilhas de aprofundamento e disciplinas optativas eles foram matriculados nos anos de 2022 e 2023⁷.

Na prática, cada unidade escolar possui autonomia para decidir quais trilhas de aprofundamento serão disponibilizadas. Entretanto, a gestão da escola possui opções reduzidas de oferta dadas as condições de infraestrutura dos prédios escolares e de docentes para ministrá-las. Em tese, se há a proposição da ampliação da carga horária de aulas bem como dos componentes curriculares que compõem o Ensino Médio, tal oferta deveria ser acompanhada com o aumento do número de professores contratados e da construção de

⁵ Trilhas de Aprofundamento nas áreas de: Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagem e suas tecnologias e Trilhas de Aprofundamento Integradas entre áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2021).

⁶ Como bem resume Demo (1997, p. 16-17) ao analisar criticamente a LDB/1996, “[...] à União cabe tão-somente a coordenação da política nacional de educação, no sentido articulador dos diferentes níveis [...] os estados, o Distrito Federal e os municípios devem estabelecer as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum [...] por tratar-se do mesmo país, mas os currículos serão comuns apenas em seus conteúdos mínimos, para que sejam viáveis graus de liberdade”.

⁷ Na escola em que trabalhei ao longo do ano de 2023, foram disponibilizadas três trilhas de aprofundamento para os segundos anos do Ensino Médio: “Produção cultural”, “A matemática, o ser humano e a natureza” e “Mulheres no território catarinense”.

novos espaços dentro das escolas que consigam comportar todas as possibilidades apresentadas pela Reforma do Ensino Médio. No início do ano letivo de 2023, houve bastante confusão entre os alunos e a coordenação da escola, visto que muitos não sabiam em quais disciplinas da parte flexível do NEM eles estavam matriculados. Como as trilhas de aprofundamento são semestrais, alguns estudantes que estavam matriculados em “Mulheres no território catarinense” afirmaram que esta disciplina não lhes interessava e que não havia nada a fazer senão esperar o início do segundo semestre para uma nova escolha de trilha.

De acordo com o documento do currículo base do Ensino Médio do território catarinense, é recomendado enfaticamente que o processo de aprendizagem dos alunos seja pautado a partir de recursos digitais, laboratórios de pesquisa e experimentação, espaços *makers* e práticas de inovação: “É necessário proporcionar vivências em um espaço escolar dinâmico, a partir de práticas de pesquisa, como práticas para a inovação, a criação e construção de novos conhecimentos” (Santa Catarina, 2021, p. 51). Ao mesmo tempo, em algumas trilhas (como “A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea”), cita-se a robótica como um dos objetos de conhecimento específicos. Como diz o documento: deve-se utilizar “[...] todos os recursos tecnológicos possíveis, através de metodologias ativas que permitam que o estudante participe do processo de ensino e aprendizagem e se aproprie do conhecimento” (*Idem*, p. 95).

Contradictoriamente, em duas escolas que trabalhei como docente não havia a disponibilidade constante de Internet wireless, dadas as condições de infraestrutura de rede; os projetores portáteis para aulas expositivas eram limitados – são poucos disponíveis para dezenas de docentes, que precisam se revezar para utilizá-los; em uma das escolas houve dois anos consecutivos de reformas, o que gerou a interdição de metade do prédio escolar, fechando o laboratório de ciências e obrigando a coordenação a fazer um remanejo dos professores nas salas de aula disponíveis; e, ainda, em 2023 recém havia iniciado o processo de implantação das lousas digitais em algumas salas, o que revela o quanto aquém a realidade material de algumas escolas catarinenses está da teoria apresentada nos documentos do governo.

Para ilustrar a situação, por dois anos eu fiquei sem uma sala de aula própria para ministrar minhas aulas. Eu e outros docentes tivemos que utilizar um espaço anexo da biblioteca da escola que anteriormente servia como depósito de materiais (como livros didáticos antigos, documentos, mesas e cadeiras). O espaço não possuía sistema de ventilação e as janelas eram viradas para os fundos da escola; passávamos muito calor nos dias mais quentes de verão (uma aluna chegou a desmaiar em sala de aula devido à ausência de um ventilador). Apesar dos esforços constantes da equipe de limpeza escolar, frequentemente tínhamos que lidar com muita poeira, o que gerou sofrimento para alunos e professores com rinite alérgica. Para além disso, a rede de Internet wireless não funcionava naquela parte do prédio escolar. Como recurso didático, dispúnhamos unicamente de uma pequena lousa branca antiga e manchada. Dada essa conjuntura específica, poderíamos nos questionar como

seria possível empreender práticas inovadoras a partir de metodologias ativas nessas condições de trabalho.

A questão da falta de espaços adequados para os projetos do NEM foi apontada pelos entrevistados como um dos fatores que os levam a crer que a Reforma do Ensino Médio não vá cumprir todas as suas propostas; para além disso, afirmaram desacreditar que ocorra a contratação de professores “a mais” para as novas disciplinas, visto que eles já sofrem com a falta de docentes em alguns componentes curriculares. Duas alunas do turno matutino declararam que “naquele ano mesmo, a gente perdeu quase dois meses de aula de Matemática, porque o professor sumiu” – fato que foi confirmado pelos demais colegas.

Com as entrevistas realizadas, uma outra crítica que foi unânime entre os alunos foi a quantidade de aulas subsequentes das trilhas de aprofundamento. Os alunos do turno matutino afirmaram que “são duas manhãs inteiras do mesmo conteúdo, chega na terceira aula a gente não aguenta mais”, fato também apontado entre os alunos do turno noturno. Para além disso, alguns destacaram a falta de sincronização e planejamento entre os professores que ministram a mesma trilha, com conteúdos repetitivos entre os componentes curriculares. Uma aluna opinou: “a gente entende que as aulas de vocês (professores) são importantes pra nossa vida e tal, mas é muito chato ficar a manhã inteira falando de opressão e desigualdade das mulheres”.

O planejamento de aulas conjuntas entre professores é um aspecto fundamental do currículo do Novo Ensino Médio para a parte flexível do currículo. Isso porque os itinerários formativos foram criados especificamente para promover o diálogo interdisciplinar entre os componentes de cada área, bem como o engajamento com outras áreas do conhecimento. O próprio Currículo do território catarinense enfatiza que deve haver tempo dedicado aos professores tanto para o planejamento quanto para a execução das atividades. “O tempo de execução pressupõe [...] planejar o tempo com materiais apropriados, como livros, bibliografias atualizadas, internet funcionando, entre outros” (Santa Catarina, 2021, p. 60).

É importante salientar que, segundo a Secretaria de Educação de Santa Catarina, a rede estadual conta atualmente com 32 mil professores ACT, representando 60% do corpo pedagógico (Ferrarez, 2023). Isto traduz-se na inconsistência dos horários de trabalho dos professores, já que muitos lecionam frequentemente em mais de duas escolas. Como consequência, isso dificulta a permanência destes professores dentro dos seus próprios espaços educacionais, necessitando de deslocamentos diáridos dentro do município para cumprir o horário de trabalho em múltiplas unidades. Em outras palavras, isto dificulta o encontro e a colaboração de professores que partilham o mesmo componente ou área de ensino para uma sessão de planejamento conjunto de qualidade⁸.

⁸ Para exemplificar, retomo minha experiência como docente de uma das trilhas de aprofundamento: ao todo, éramos quatro docentes compartilhando o mesmo componente curricular. Contudo, em minha jornada de trabalho só pude conviver com a professora de Sociologia, já que nossos horários coincidiam no mesmo dia da semana. O momento que ela dispunha para realizar sua hora-atividade ocorria bem no horário que eu precisava me deslocar para outra unidade escolar e vice-versa. Os outros dois docentes eu só fui conhecer pessoalmente nos dias de Conselho de Classe.

O aumento da carga horária diária das aulas é uma das principais mudanças estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio, indo ao encontro do Programa Escola em Tempo Integral, sancionado pela Lei n. 14.640 em julho de 2023 (Brasil, 2023)⁹. Apesar do aumento de 4 para 5 horas diárias de aula, um tema quase unânime na fala dos entrevistados foi a percepção da perda de conteúdo dos componentes curriculares da Formação Geral Básica; os entrevistados afirmaram perceber uma redução significativa na carga horária destas disciplinas¹⁰.

Como mencionado anteriormente, os alunos manifestaram insatisfação com a frequência das trilhas de aprofundamento, ressaltando que as dez aulas semanais eram excessivas em relação às disciplinas da Formação Geral Básica. Isto foi particularmente preocupante para eles: afirmaram que “estavam perdendo aula de Matemática, Português, Física [...] pra conteúdos que eles provavelmente nem iriam estudar na faculdade”.

Ao serem questionados sobre as possibilidades de ingresso no Ensino Superior, muitos entrevistados afirmaram sentirem-se preocupados e desesperançosos, dando ênfase ao sentimento de despreparo para o ENEM e os vestibulares de ingresso para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por exemplo. Ao serem indagados sobre o porquê de tais afirmativas, explicaram que isso decorre especificamente da diminuição da carga horária de componentes que eles denominaram de “aulas normais”, sobretudo Matemática e Português. Como discutido anteriormente, tal diminuição ocorre em detrimento aos componentes da parte flexível do currículo. Um aluno questionou: “do que adianta ter essas aulas de formação humana se o ENEM e o vestibular são por matérias?”, referindo-se aos componentes da Formação Geral Básica¹¹.

Muitos, principalmente os que estudavam no turno noturno, chegavam às aulas cansados do trabalho e desmotivados, questionando a relevância das aulas flexíveis. Alguns estudantes expressaram ceticismo em relação ao novo formato do Ensino Médio, duvidando do seu valor para sua formação escolar. Ao serem questionados do porquê de tal percepção, responderam que “a gente já não vai ingressar na faculdade mesmo”.

Tal realidade vai ao encontro de uma pesquisa realizada pelo Instituto Todos pela Educação e divulgada pela Rede Globo em 2022 que delineou o perfil do aluno do Ensino Médio na rede pública: “três em cada dez alunos precisam conciliar estudos com trabalho,

⁹ A questão do tempo integral da Educação Básica já é algo previsto pela LDB/1996 para o Ensino Fundamental no Artigo 34: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, visando a ampliação progressiva do período de permanência na escola para os alunos (Brasil, 1996).

¹⁰ Os entrevistados apontaram casos específicos, destacando que tinham apenas duas aulas semanais de Matemática e Português e uma aula por semana de Química, Biologia, Física, Filosofia, Sociologia, Educação Física, História, Geografia, e duas aulas cada para Inglês e Espanhol.

¹¹ Na realidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vigente organiza suas questões a partir das Áreas de Conhecimento previstas pela Base Nacional Comum Curricular. Em 2022 “[...] um parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sugeriu que o novo Enem tivesse duas etapas, uma tendo como referência a BNCC e, outra, que poderia ser escolhida pelo estudante de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar. O governo anterior chegou a anunciar a nova proposta, mas ela não saiu do papel” (Tokarina, 2023, s./p.).

enquanto 17% já consideraram abandonar a escola" (Jornal Nacional, 2022). Outro aspecto do mesmo processo foi apresentado pelo IBGE, destacando que seis em cada 10 jovens que concluem o Ensino Médio interrompem os estudos para trabalhar. Em 2020, o Brasil possuía 13,810 milhões de jovens de 15 a 29 anos com o Ensino Médio completo que não prosseguiram com os estudos e o ingresso no Ensino Superior. Destes, 44,4% alegaram a necessidade de trabalhar, e 17,5% citaram a falta de recursos como motivo (Amorim; Felix, 2020).

Embora haja um aumento na conclusão da Educação Básica a cada geração de brasileiros, ingressar no Ensino Médio continua sendo um desafio para jovens de 15 a 29 anos. Em 2022, aproximadamente 9,8 milhões de jovens nessa faixa etária já haviam abandonado a escola sem concluir a Educação Básica. Desse total, 462 mil tinham de 15 a 17 anos, 4,7 milhões tinham de 18 a 24 anos, e 4,6 milhões tinham de 25 a 29 anos. Entre os jovens de 15 a 29 anos que deixaram a Educação Básica incompleta, a maioria (65,7%) não chegaram a frequentar o Ensino Médio, sendo que 42,5% não concluíram o Ensino Fundamental. No caso dos jovens de 15 a 17 anos que abandonaram a escola sem concluir a Educação Básica obrigatória, a maioria (53,3%) não havia concluído o Ensino Fundamental, e 22,2% concluíram apenas esse nível, totalizando 75,5% que não ingressaram no Ensino Médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Tal situação é agravada devido à predominância do Ensino Superior privado no Brasil, com apenas um quarto dos estudantes de graduação (26,3%) matriculados em instituições públicas. Essa realidade cria um cenário em que muitos jovens enfrentam dificuldades para custear seus estudos em instituições privadas (*idem*, 2020). Por outro lado, a rede pública de Educação Básica comporta a maioria dos estudantes brasileiros, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em 2021, a rede estadual nacional destacou-se com a maior participação no Ensino Médio, atendendo a 6,6 milhões de alunos (84,5%). Além disso, a grande maioria dos estudantes de escolas públicas (96%) está inserida nesse contexto educacional (INEP, 2022).

Para além disso, mencionaram o legado deixado pelos anos de pandemia de COVID-19 e a alteração correspondente das aulas para a modalidade virtual. Sabidamente, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a realização de aulas remotas em escolas e universidades brasileiras dada a suspensão das aulas pelas autoridades locais para resguardar as condições sanitárias¹². A totalidade dos entrevistados expressou um descontentamento generalizado com as aulas online, com alguns admitindo que fingiam estar presentes durante as aulas

¹² De acordo com uma pesquisa do INEP sobre a resposta educacional à pandemia no Brasil em 2021, a maioria das escolas brasileiras adotou atividades híbridas ou presenciais. Na educação básica, 17,4% escolheram exclusivamente o ensino remoto, enquanto 82,6% incorporaram atividades presenciais e/ou híbridas. Comparado a 2020, quando 99,3% das escolas suspenderam as atividades presenciais, apenas 9,9% retornaram em 2021. Quanto ao ensino remoto, 45% das escolas combinaram atividades remotas com outras abordagens, resultando em uma mediação remota de 62,4%. O ensino híbrido foi adotado por 25,4% das escolas durante todo o ano, enquanto 34,9% usaram aprendizagem híbrida com outra mediação. Apenas 8% optaram pelo ensino presencial exclusivo, e 37,9% combinaram o ensino presencial com outra modalidade (INEP, 2022).

síncronas. Ao serem questionados o que isso significava para a sua formação escolar, afirmaram possuir lacunas de conteúdo em seu processo de aprendizado.

Tal fato foi observado, igualmente, do ponto de vista docente: nos diálogos cotidianos com meus colegas nas escolas que atuei no ano de 2023, era frequente constatarmos a dificuldade que tínhamos para trabalhar os conteúdos previstos no currículo nos três anos do Ensino Médio porque muitos alunos não apresentavam um entendimento sólido de conteúdos estudados via modalidade remota e virtual durante os anos de 2020 e 2021. Alguns colegas afirmaram estar realizando revisões de conteúdos de anos passados antes de adentrar no currículo específico do ano vigente como solução a tais problemas.

Em relação à orientação profissional por parte da escola, alguns entrevistados afirmaram sentir falta de um direcionamento por parte da coordenação sobre sua trajetória formativa após o Ensino Médio. Eles relataram não se sentirem adequadamente informados sobre os processos seletivos de ingresso nas universidades e faculdades, mencionando que isso os desestimula a prosseguir os estudos pós-escolares. O Projeto de Vida – um dos componentes principais da parte flexível do currículo –, que foi justamente concebido para fornecer orientação acadêmica e profissional ao longo de todo o Ensino Médio, recebeu inúmeras críticas porque os alunos o consideraram ineficaz, afirmando que muitas vezes as aulas eram para “matar tempo” ou utilizadas para atividades não relacionadas, como por exemplo em atividades físicas na quadra de esportes.

Por último, alguns entrevistados destacaram a percepção de que toda a reforma implementada no Ensino Médio representa, essencialmente, um “projeto político”. Quando indagados sobre as razões que os levaram a essa conclusão, os estudantes argumentaram que, com a atual reestruturação curricular, a educação pública se encontra em desvantagem no acesso a oportunidades em comparação com as instituições particulares. Nas palavras de uma aluna, “o povo de colégio particular tem acesso a melhores materiais de ensino e tudo o mais, então pra eles é possível ter aulas diferentes em laboratórios novos e fazer todas essas mudanças sem perder aulas importantes de conteúdo”. Em resumo, para os entrevistados supracitados, a desigualdade no acesso a oportunidades de estudo, pesquisa e trabalho parece se agravar ainda mais entre os alunos da rede pública e da rede privada.

As opiniões apresentadas neste trabalho proporcionam uma perspectiva abrangente do significado do atual Novo Ensino Médio em vigor tanto em Santa Catarina quanto no Brasil. À medida que os entrevistados se expressaram livremente, tornou-se evidente um descontentamento generalizado em relação ao currículo atual e à forma como este estrutura os tempos e espaços escolares, embora alguns aspectos considerados positivos tenham sido igualmente destacados. Por fim, é crucial reconhecer a natureza fundamental de discutir criticamente o currículo escolar: longe de ser um documento estático e autocrático, ele representa a síntese de forças contraditórias que moldam o desenvolvimento nacional, incorporando a singularidade de ser um projeto dinâmico de mudança.

Em 2023, o Governo Federal apresentou o Projeto de Lei n. 5230/23 com o intuito de reformular a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O projeto, atualmente em análise na

Câmara dos Deputados, surge como uma alternativa à reforma do Ensino Médio aprovada em 2017. As modificações propostas abrangem diversos aspectos, incluindo carga horária, disciplinas obrigatórias, formação de professores e a reformulação do modelo dos itinerários formativos¹³. Como justificativa, o MEC argumenta que muitos aspectos da Lei n. 13.415/17 não encontraram respaldo entre professores e estudantes (Souza, 2023).

Consequentemente, neste ano, a Câmara dos Deputados aprovou a sexta e última versão do Novo Ensino Médio, após nove meses de deliberação do projeto original enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso. O documento, que agora aguarda a sanção presidencial, estipula um aumento nas aulas de disciplinas tradicionais, como Matemática e Português, durante os três anos finais da educação básica. Em relação ao Enem, o exame passará a incluir conteúdos tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos. Embora a carga horária total de 3.000 horas permaneça inalterada, haverá uma reconfiguração na distribuição entre disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias serão significativamente aumentadas, passando de 1.800 para 2.400 horas, enquanto as optativas serão reduzidas de 1.200 para 600 horas. Essa alteração visa assegurar que todos os estudantes recebam uma formação geral mais abrangente, com um leque maior de conteúdos obrigatórios (Barros, 2024)¹⁴.

Essa mudança vai ao encontro da posição assertiva firmada pela Conferência Nacional de Educação (Conae), que exigiu a revogação total do Novo Ensino Médio, incluindo a revogação da Base Nacional Comum Curricular. Em um momento que a Conae retorna às suas origens de ser a expressão máxima da governança democrática e organizada da sociedade civil para a educação nacional (incluindo professores, estudantes, entidades educacionais e movimentos sociais), foi delineado um plano nacional de educação com metas a serem alcançadas nos próximos 10 anos no Brasil, independentemente da gestão eleita. Isso evidencia que as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio estão longe de terminar, com expectativas de novas mudanças curriculares a partir deste ano (Mazenotti, 2024).

Considerações finais

A LDB/1996 (Brasil, 1996) afirma, nas primeiras linhas de seu documento, que a finalidade da educação nacional é o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Tal assertiva já apresenta a principal contradição do ensino brasileiro: formamos

¹³ Em substituição, foi proposto que o currículo do Ensino Médio seja composto por uma formação geral básica e por "Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos", que combinariam, no mínimo, três áreas do conhecimento relevantes para o contexto local e viáveis para os sistemas de ensino. Adicionalmente, o texto prevê que o Ministério da Educação (MEC) estabelecerá, por meio de regulamento, parâmetros nacionais para a organização interna de cada um dos percursos de aprofundamento. Ou seja, o projeto busca substituir a autonomia dos estados em propor seus respectivos currículos para a Parte Flexível do NEM por um modelo unificado nacional (Souza, 2023).

¹⁴ A lista de disciplinas obrigatórias também foi expandida e agora inclui, além de Português, Matemática, Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, novas disciplinas como Inglês, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O Espanhol, alvo de debates, continuará a ser oferecido como disciplina optativa (Barros, 2024).

para a vida na sociedade ou para a inserção no mercado de trabalho? E, se ambos os propósitos não são excludentes entre si, poderíamos indagar: o conceito abstrato de cidadania é exercido com igualdade de oportunidades para todos ou o sistema de educação acaba por justificar a hierarquia social excludente que coaduna no tecido social ricos e miseráveis?

A resposta está na própria realidade. O projeto de reestruturação curricular do Ensino Médio, longe de sanar o imbróglio histórico que é a ausência de uma educação pública de qualidade, acaba por dar continuidade às contradições existentes na totalidade social do Brasil. A partir dos resultados obtidos com as entrevistas apresentadas, pudemos lançar luz sobre algumas delas: percebemos, em muitos casos, contradições na fala dos alunos. Por exemplo, consideraram algo positivo o fato de o NEM ser organizado de forma interdisciplinar, mas, em momento posterior, questionam a validade que as aulas das trilhas de aprofundamento possuem para sua formação. Em outro momento, apreciaram a possibilidade de poderem desfrutar de aulas com formatos diferenciados, mas opõem-se de forma veemente à perda de carga horária dos componentes da Formação Geral Básica, expressando receio de perderem conteúdos que são balizadores para o ENEM e vestibulares.

As opiniões expressas pelos entrevistados revelam que, ainda que o Ensino Médio seja apresentado em um formato diferente, a sua essência continua a mesma. O projeto do NEM parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes na educação pública poderá ser resolvido meramente por meio de uma alteração curricular. Nesse sentido, percebe-se uma concepção restrita de que tal reformulação, por si só, resolveria os problemas e desafios enfrentados por jovens e adultos no Ensino Médio – sobretudo o abandono e a reprovação escolar –, quando na realidade tais problemas são um reflexo estrutural tanto das condições materiais dos alunos matriculados nesta etapa quanto da forma como a educação da rede pública está organizada.

Nesse sentido, torna-se superficial criticar o Novo Ensino Médio apenas por seus aspectos curriculares; na realidade, ele é expressão máxima da desigualdade social existente no sistema de educação nacional. Ao mesmo tempo, não podemos esperar que o Projeto de Lei proposto pelo atual governo de reforma da reforma do Ensino Médio vá democratizar verdadeiramente a escola para os cidadãos brasileiros, independentemente de sua origem. Em uma realidade onde a porta de entrada para a realização pessoal e profissional dos estudantes brasileiros é aberta dependendo de sua condição de classe e raça, faz sentido esperar que a escola seja algo diferente do que já é?

Por fim, nossa análise da Reforma do Ensino Médio vai ao encontro do que Demo (1997, p. 27) já constatou sobre a promulgação da LDB/1996: “Sendo resultado de um processo legislativo do Congresso Nacional, não pode ser melhor do que esse Congresso. No fundo, é um problema de cidadania: a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade da cidadania”.

Ou seja, ao mirarmos nossa crítica ao novo currículo é impossível não desvelar as próprias contradições que estruturam o Brasil; se a escola – sendo esta instituição histórica do modo de produção capitalista – foi criada justamente para educar e formar para o exercício da

“cidadania” – e, neste sentido, temos total clareza da incoerência que é falar de direitos humanos em um dos países mais desiguais do mundo –, inegavelmente o sistema de educação brasileiro é um determinante indissociável dos problemas sociais, econômicos e políticos de nosso país.

Sem dúvida, a Lei n. 13.415 é reflexo das exigências do novo mundo produtivo de um capitalismo global cada vez mais financeirizado e amparado por redes de tecnologias digitais desigualmente constituídas¹⁵. A formação educacional é fundamentalmente um processo formativo de natureza humana, ultrapassando a simples prática do treinamento e instrução. A adoção do lema neoliberal, que preconiza um constante aperfeiçoamento humano e adaptação à nova realidade digital está alinhada à ideia de que o acesso a oportunidades de trabalho e estudo dependem da performance individual, perpetuando a ideia de que a falta de estabilidade financeira resulta da falta contínua de busca pelo refinamento de competências operativas e socioemocionais. Esse ponto de vista encara o ser humano como mero capital humano descartável e substituível. Em outras palavras, tenta-se criar soluções mágicas para problemas antigos, historicamente acumulados, que não serão resolvidos se não for atacado diretamente o maior problema existente no Brasil: a desigualdade social e a concentração de renda que faz o sistema educacional nacional ser intrinsecamente contrastado em classes sociais. Sendo assim, enquanto não houver uma educação de base de qualidade para todos, não podemos afirmar que exista cidadania plena em nosso território nacional.

Referências

ACESSO à universidade é menor para alunos da rede pública. **Extraclass**, Porto Alegre, ano

2018, p. 1, 6 dez. 2018. Disponível em:

<https://www.extraclass.org.br/educacao/2018/12/acesso-a-universidade-e-menor-para-alunos-da-rede-publica>. Acesso em: 7 fev. 2024.

AMORIM, Daniela; FELIX, Paula. IBGE revela que 6 em cada 10 jovens que concluem o ensino médio param de estudar para trabalhar. **Terra Notícias**, São Paulo, p. 1, 15 jul. 2020.

Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ibge-revela-que-6-em-cada-10-jovens-que-concluem-o-ensino-medio-param-de-estudar-para-trabalhar,bcb54ce9df05b6b41bd0164a26d00c03timn1azs.html>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BARROS, Janaina. Mais horas de aula? Veja o que muda com o Novo Ensino Médio a partir de 2025. **R7 Notícias**, Escola e Educação, 2024. Disponível em:

¹⁵ A própria LDB, no Art. 4º, estipula que a educação escolar pública deve ser concretizada mediante o “desenvolvimento de competências voltadas para o letramento digital de jovens e adultos”, incluído a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Digital em janeiro de 2023 (Brasil, 1996).

<<https://escolaeducacao.com.br/mais-horas-de-aula-veja-o-que-muda-com-o-novo-ensino-medio-a-partir-de-2025/>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL, Gov.br. Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022. **Serviços e Informações do Brasil Gov.br**, 14 jul. 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022#:~:text=Com%20carga%20hor%C3%A1ria%20maior%20e,14\)%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022#:~:text=Com%20carga%20hor%C3%A1ria%20maior%20e,14)%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 108, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 129, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 42, p. 47, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 135, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Novo Ensino Médio: o que muda no novo Ensino Médio? **Ministério da Educação**, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. **BBC News Brasil**, São Paulo, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acesso em: 1 mar. 2024.

FERRAREZ, Gabriela. Concurso público para 8 mil professores efetivos da rede estadual de SC é anunciado pela SED. **ND+ Notícias**, Florianópolis, 6 set. 2023. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/concurso-publico-para-8-mil-professores-efetivos-da-rede-estadual-de-sc-e-lancado-pela-sed>. Acesso em: 6 fev. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Taxa de Ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada. **Síntese de Indicadores Sociais**. Agência IBGE Notícias, 6 dez. 2018. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2018-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**: Educação. Rio de Janeiro, Diretoria de Pesquisas IBGE, 2023, Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais – 2023**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, Diretoria de Pesquisas IBGE, 6 dez. 2023. Disponível em: <http://tinyurl.com/du5r3yt2>. Acesso em: 7 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021**. Brasília: MEC, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 7 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Taxas de rendimento escolar**. Brasília, MEC, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar/2022>. Acesso em: 11 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_e_statisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 8 fev. 2024.

JORNAL NACIONAL, Rede Globo. **Três em cada dez alunos do ensino médio da rede pública também trabalham**. 12 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-national/noticia/2022/08/12/tres-em-cada-dez-alunos-do-ensino-medio-da-rede-publica-tambem-trabalham.ghtml>.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E. P. U., 2. ed., 2015.

MAZENOTTI, Priscilla. Revogação do Ensino Médio está em proposta da CONAE. **Rádio Agência**, EBC, Brasília, 31 jan. 2024. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-01/revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-esta-em-proposta-da-conae>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAÍSES com maior desigualdade social do mundo. **Revista Exame** [online], São Paulo, 29 dez. 2023. Disponível em: <https://exame.com/mundo/quais-sao-os-paises-com-maior-desigualdade-social-do-mundo-veja-a-posicao-do-brasil-no-ranking/> Acesso em: 1 mar. 2024.

RATIER, Rodrigo. Conferência propõe 'cavalo de pau' na educação e pressiona MEC. **Uol Notícias**, São Paulo, 30 jan. 2024. Disponível em:
<https://www.uol.com.br/eco/colunas/rodrigo-ratier/2024/01/30/conferencia-propoe-cavalo-de-pau-na-educacao-e-pressiona-mec.htm>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.** Florianópolis, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Murilo. Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País. **Câmara dos Deputados, Agência Câmara Notícias**, Brasília, DF, 31 out. 2023. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais>. Acesso em: 9 fev. 2024.

TOKARINA, Mariana. Entenda como o novo ensino médio vai impactar o ENEM. **Agência Brasil: Empresa Brasileira de Comunicação.** Brasília, 10 nov. 2023.
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/entenda-como-o-novo-ensino-medio-vai-impactar-o-enem#:~:text=Um%20parecer%20aprovado%20pelo%20Conselho,curso%20superior%20que%20pretende%20cursar>. Acesso em: 12 mar. 2024.