



Novo Ensino Médio e seus efeitos sobre sujeitos e currículos

Camila da Silva Fabis¹

Fernanda Wanderer²

Resumo: *O presente trabalho discute os contornos das políticas curriculares do Novo Ensino Médio – EM, a serem implementadas pelas escolas brasileiras até o ano de 2022. O desenho curricular da reforma do EM, materializada na Lei 13.415/2017, acena para uma configuração que propõe itinerários formativos optativos e diminuição dos tempos de formação comum. Os referenciais teóricos ancoram-se no pensamento de autores como Stephen Ball e Gilles Lipovetsky. O ensaio mostra o arranjo curricular do Novo Ensino Médio e a produção de um duplo efeito: 1) A flexibilização curricular e a concessão de responsabilidade ao jovem sobre seu percurso formativo; 2) A configuração de novas geometrias curriculares e a constituição de um designer de si mesmo. Assim, o texto evidenciou que as mudanças advindas da reforma curricular do EM apresentam novas oportunidades e geometrias capazes de produzir renovação em âmbito escolar. Ao mesmo tempo, geram importantes riscos pela flexibilidade e concessão de responsabilidades aos sujeitos (professores e estudantes) diante de percursos cada vez mais individualizados.*

Palavras-chave: *Ensino Médio. Reforma curricular. Sujeitos e currículos escolares.*

The New High School and its effects on subjects and curricula

Abstract: *This paper discusses the contours of the curriculum policies of the New High School to be implemented by Brazilian schools in the year 2022. The curriculum design of the New High School, embodied in Law 13.415/2017, points to a configuration that proposes optional formative itineraries and a reduction in common training times. The theoretical references are anchored in the thinking of authors such as Stephen Ball and Gilles Lipovetsky. The essay shows the curricular arrangement of the New High School and the production of a double effect: 1) The curricular flexibility and the granting of responsibility to the young person regarding their training path; 2) The configuration of new curriculum geometries and the designer himself. Thus, the text showed that the changes arising from the curricular reform of the New High School present new opportunities and geometries capable of producing renewal in the school environment. At the same time, they generate important risks due to curriculum flexibility and the granting of responsibilities to subjects (teachers and students) in the face of increasingly individualized paths.*

Key Words: *High school. Curriculum reform. Subjects and school curricula.*

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Supervisora Pedagógica dos Colégios da Rede Marista. E-mail: fabiscamila@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3517-5671>

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: fernandawanderer@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>



La nueva escuela secundaria y sus efectos en asignaturas y currículos

Resumen: *Este artículo discute los contornos de las políticas curriculares de la Nueva escuela secundaria a ser implementadas por las escuelas brasileñas en el año 2022. El diseño curricular de la Nueva escuela secundaria, plasmado en la Ley 13.415 / 2017, apunta a una configuración que propone itinerarios flexibles y reducción de tiempos de formación comunes. Las referencias teóricas están ancladas en el pensamiento de autores como Stephen Ball y Gilles Lipovetsky. El ensayo muestra la ordenación curricular de la Nueva escuela secundaria y la producción de un doble efecto: 1) La flexibilidad curricular y el otorgamiento de responsabilidad al joven en su itinerario formativo; 2) La configuración de nuevas geometrías curriculares y el propio diseñador. Así, el texto mostró que los cambios derivados de la reforma curricular en escuela secundaria presentan nuevas oportunidades y geometrías capaces de producir renovación en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, generan importantes riesgos por la flexibilidad y la atribución de responsabilidades a las asignaturas (docentes y alumnos) ante trayectorias cada vez más individualizadas.*

Palabras clave: *Escuela secundaria. Reforma curricular. Asignaturas y currículos escolares.*

1 Contextos e percursos da política curricular do Novo Ensino Médio

O presente artigo tem o propósito de problematizar³ o Novo Ensino Médio, política curricular implementada pela Medida Provisória 746 – MP-746/2016, publicada no final de 2016, no governo do ex-presidente Michel Temer. Naquele momento, o então presidente defendeu a MP 746/16, justificando a necessidade de encontrar um equilíbrio financeiro no País a partir de um investimento na educação, especialmente na etapa do Ensino Médio (EM). Isso fica evidente nesta reportagem:

Temer defende reforma do ensino médio por meio de medida provisória
Michel Temer: “Com equilíbrio financeiro sairemos da recessão e voltaremos a crescer”. “Teremos mais dinheiro para os programas sociais”. O presidente Michel Temer defendeu hoje (20) a reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) 746/16. Foi durante cerimônia, no Palácio do Planalto, destinada a assinar a liberação de recursos para o ensino técnico e integral, com a presença do ministro da Educação, Mendonça Filho. Temer justificou a atitude com o argumento de que há mais de 20 anos tramitavam projetos no Congresso Nacional versando sobre a temática e que já haveria um debate acumulado na área. Ele disse ainda que resolveu editar a MP

³ Utilizamos a problematização inspiradas em registro *foucaultiano*, enquanto modos de analisar as questões historicamente singulares, “o estudo das problematizações” como exercício de escrutinar o passado para pensar a história do presente (FOUCAULT, 2008).



atendendo a uma sugestão do ministro da Educação, que argumentou que a MP iria “mobilizar” o país (Fonte: Site Agência do Brasil⁴).

Desde então, a MP que se constituiu na Lei 13.415, em fevereiro de 2017, e produziu importantes alterações da LDB/1996, segue vigente e tem seu prazo de implementação datado pelo MEC para o ano de 2022 (BRASIL, 2020). Embora os ruídos e os tremores decorrentes desta ação governamental possam ter sido provocados pelos movimentos, associações e grupos representativos da época, cabe salientar que, conforme pontua Ferreti (2018, p. 26), essa medida já fazia parte “[...] de uma etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6.840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados”. Isso significa que a pretensão da reforma, nesses moldes, já fazia parte de um planejamento previamente articulado e organizado.

A aprovação da Medida Provisória 746, que tão logo se transformou na Lei 13.415/2017⁵, tornou-se vigente no País, alterando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Decorrentes dessas alterações importantes na legislação no que se refere à organização curricular do Novo EM, podemos mencionar a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – que institui a Política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A partir dessa aprovação, conforme o artigo 36 da LDB:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

⁴Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/temer-defende-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria>. Acesso em: 12 mar. 2017.

⁵ A Lei 13.415/2017 “Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).



O novo EM, na sequência do seu lançamento, veiculou com marcada recorrência, por meio de reportagens e manchetes publicadas sobre assunto, a retórica das possibilidades de escolha aos jovens – “que agora poderiam escolher o que desejam estudar”. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em conjunto com a Lei 13.415/2017, prevê que, a partir da publicação e homologação da BNCC, as instituições de ensino de todo o país teriam dois anos para realizar a implementação do novo currículo.

Para Ramos e Frigotto (2016), a reforma é tomada como contra-reforma, de caráter vertical, anunciando um aumento da desigualdade de acesso ao conhecimento conforme destacam a seguir:

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Cabe salientar que o cenário conturbado desta implementação, desde as ocupações estudantis, audiências públicas não realizadas e movimentos sociais realizados, também traduziram-se na publicação dos documentos. A BNCC do EM foi disponibilizada em duas versões (extraoficiais) diferentes, até sua última publicação oficial. No que se refere às demais etapas da Educação Básica, Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi aprovado um ano antes, conforme referem Cury, Reis e Zanardi (2018):

No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo, a partir de sua terceira versão, um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 8).

Exatamente um ano e treze dias depois, em 28 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada, consolidando o início do Programa que viria a lançar o planejamento da implementação desta etapa de ensino. Importa salientar que o Programa do Novo Ensino Médio



foi lançado no País em 2018, seis meses antes, com a publicação da Portaria de nº 649, de 10 de julho de 2018, que “Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação” (BRASIL, 2018, p. 1). Esse fato (de dar início ao Programa antes da publicação oficial da BNCC do EM) possivelmente impulsionou para que o documento fosse aprovado ainda em 2018, dias antes de o presidente Jair Bolsonaro assumir o governo.

As diretrizes do Programa do Novo Ensino Médio foram descritas em 6 capítulos e 16 artigos de encaminhamentos sobre o processo de adesão, dos quais destacaremos dois artigos que tratam dos objetivos centrais da proposta:

DO PROGRAMA: Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais (BRASIL, 2018, on-line).

No 2º Artigo, composto por três incisos, a portaria propõe a realização das seguintes ações para a adesão ao Programa:

I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018, on-line).

Destarte, as escolas deverão iniciar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLIM, no ano seguinte à publicação da BNCC, devendo o novo currículo entrar em vigor em até dois anos a contar da data da publicação oficial (28/12/2018). Em novembro de 2018, um pouco mais de um mês antes da publicação da BNCC do EM, a Resolução de nº 3, de 21 de



novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foi publicada, definindo uma estrutura curricular para essa etapa com organização diferente da etapa do Ensino Fundamental. Conforme o art. 10: “Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente [...]” (BRASIL, 2018, p. 5).

Diante disso, com a publicação das DCNEMs e da BNCC do EM, temos oficialmente no Brasil uma descontinuidade na organização curricular da Educação Básica, em que a BNCC, na etapa da Educação Infantil, está organizada por campos de experiência; no Ensino Fundamental, por áreas do conhecimento e componentes curriculares, e, no Ensino Médio, por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos em áreas do conhecimento. As rupturas que demarcam a diferenciação entre as etapas demonstram a frágil articulação na elaboração do documento normativo de abrangência nacional. A página www.novoensinomedio.mec.org⁶ organizou o marco legal da Reforma do Ensino Médio e reuniu toda a regulamentação, cuja sistematização organizamos na tabela a seguir. Estes documentos regulam e normatizam o Ensino Médio no Brasil, a partir de suas publicações.

Tabela 1 – Marco legal da reforma do Ensino Médio (2017-2021)

Lei 13.415/2017	Altera a Lei de Diretrizes e Bases para implementação do Novo EM
Lei 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Resolução de nº 3 CNE/CB	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEMs)
Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Portaria nº 1.432/2018	Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos
PNE – Plano Nacional de Educação	Sancionado como lei em 2014, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024)
Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018)	Institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

⁶ No decorrer do ano de 2021 não foi possível mais acessar este site, tendo sido desativado pelo MEC. No mês de fevereiro de 2021 um novo site intitulado Novo Ensino Médio - Governo Federal, passou a ser a referência para consulta, mantendo alguns textos do antigo site, mas sem o vídeo introdutório citado neste trabalho.



Portaria nº 1.023/2018	Portaria da avaliação de Impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI
Portaria nº1024/2018	Portaria do Programa Dinheiro Direto na escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
Resolução FNDE nº 21/2018	Instrumento legal que regulamenta os moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio
Documento Orientador Programa de Apoio ao Novo EM	Documento que detalhe as diretrizes, parâmetros e cronograma a fim de orientar a plena implementação do Novo Ensino Médio.
Sistematização do Seminário do Itinerário de EFTP	O documento é o resultado das discussões realizadas no Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, organizado pelo MEC, no qual teve como tema central a implementação deste tipo de Itinerário formativo.

Fonte: Tabela sistematizada pelas autoras⁷

Na composição da nova organização curricular do EM⁸, 3000 horas deverão compor o percurso do Ensino Médio até 2022. A Formação Geral Básica obrigatória não poderá ultrapassar 1800 horas; a Língua Portuguesa e a Matemática são componentes obrigatórios nos três anos; as 1.200 horas, desta primeira etapa de implementação, deverão ser destinadas aos Itinerários Formativos das cinco áreas dos conhecimentos, cuja oferta de, pelo menos dois itinerários, deverá ser realizada nos estabelecimentos de ensino. A legislação prevê um aumento progressivo de 3.000 para até 4.200 horas no decorrer da implementação do EM, o que significa referir que no futuro os itinerários formativos deverão ser ofertados num total de 2.400 horas, dobrando a carga horária da proposta inicial de implementação.

Segundo Silva (2011, p. 35) “a partir do final dos anos 1990, iniciam-se intensos movimentos de reformas e novas possibilidades organizativas” para o Ensino Médio. O autor refere ainda que um conjunto de apontamentos no cenário brasileiro vinha ocorrendo nessa época, tomando como alvo um novo Ensino Médio, a partir de eixos orientadores: a inovação, a flexibilidade e a heterogeneidade com vistas à apropriação do caráter tecnocientífico do curso

⁷ Fonte dos dados da tabela: www.ensinomedio.mec.gov.br acesso em jan/2020.

⁸ As Diretrizes Nacionais do Novo Ensino Médio (DCNEMs) pontuam a implementação de 1000 horas até 2022 com a ampliação progressiva para 1400 horas em todas as escolas brasileiras que ofertarem essa etapa da Educação Básica.



(SILVA, 2011). A partir dessas ideias, os rastros da flexibilidade advindos de movimentos de reformas anteriores, neste tempo, ganham novos contornos e novas dimensões.

Destarte, desde a metade dos anos 90, conforme pontuado por Krawczyk (2011), a expansão do Ensino Médio público brasileiro ocorreu de maneira expressiva. A inserção da nova LDB (Lei nº 9394/1996) no contexto de reformas educacionais estabeleceu políticas importantes relativas ao Ensino Médio. A configuração do EM, em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos optativos (das áreas do conhecimento e técnico profissional), amplia e fortalece as oportunidades de convênios e parcerias entre a iniciativa pública e privada. A criação de marcos legais para a operacionalização dessa legislação deu origem à publicação de um conjunto de referenciais importantes para a implementação da nova proposta, que fazem parte do Marco Legal da Reforma. Destacamos, a seguir, dois Guias que estão anexados aos documentos de implementação: o Guia de Implementação do Novo Ensino (Imagem 1) e o Referencial para Elaboração dos Itinerários Formativos (Imagem 2).

Figura 1 – Guia de implementação do novo ensino médio



Fonte: MEC (2018)



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-dez. 2022 | v.35

Figura 2 – Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos



Fonte: MEC (2018)

Figura 3 – Objetivos dos itinerários formativos presentes no Referencial

2 OBJETIVOS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS



Fonte: MEC (2018)



Os materiais citados foram publicados com desenvolvimento de design gráfico, em parceria com os setores que apoiaram a reforma. As demais peças da campanha publicitária para a divulgação do Novo EM tiveram grande repercussão na mídia, envolvendo youtubers, jovens estudantes e a apresentação de uma pesquisa que, segundo o MEC, foi realizada ouvindo os estudantes.

Silva (2019) em discussão sobre a customização curricular, problematiza a retórica individualizante presente no apelo publicitário divulgado para o lançamento da reforma, organizado pelo governo. Frases como “*Agora sou eu quem decido o meu futuro*” (MEC, 2018) são assinaladas pelo autor para evidenciar como a proposta pode operar num plano de individualização da trajetória do jovem, no que se refere à nova política de currículo, acentuando a pressão por rendimento, ao mesmo tempo em que delega à juventude contemporânea o gerenciamento de sua liberdade (SILVA, 2019).

Numa outra publicação, Pedro de Souza (2019) infere sobre a publicidade governamental que vai subsidiar a propaganda do lançamento do novo Ensino Médio, chamando atenção para a análise das enunciações ditas pelos estudantes durante a propaganda. Segundo ele, pode-se observar um “[...] processo de subjetivação neoliberal induzido pela propaganda governamental ao estudante do ensino médio”. (SOUZA, 2019, p. 172)

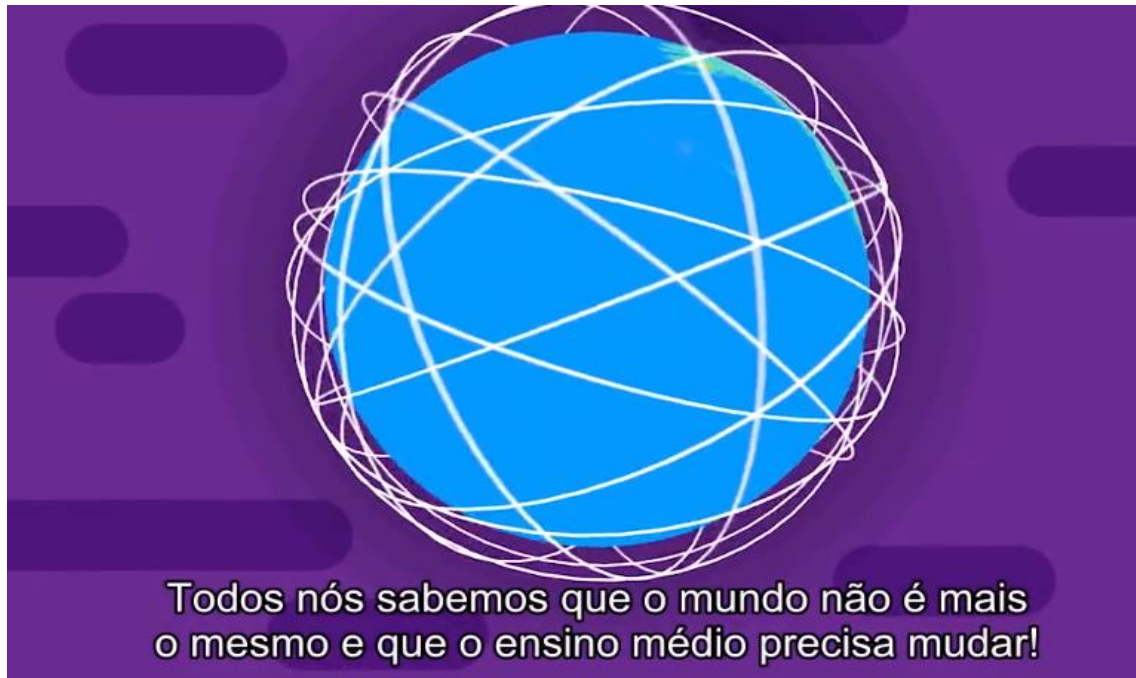
Em efeito, em 2016, logo após a publicação da MP-746/16, entre várias cenas destacadas, em uma delas aparece um estudante num grande auditório com paredes escuras, repetindo sempre a mesma frase: “- *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova*”. Um outro estudante, numa cena subsequente, diz: - *Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo*. Todas essas frases ditas por jovens se tornam artefatos de produção discursiva que mostram o que poderá ser este novo EM. (SOUZA, 2019).

No site do MEC, no espaço que segue na página de abertura no link “conheça o novo Ensino Médio”, abre-se um vídeo (sem a necessidade de clicar o play) com um narrador que diz: “Todos nós sabemos que o Ensino Médio não é mais o mesmo e que o ensino médio precisa mudar”.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-dez. 2022 | v.35

Figura 4 – Site do MEC (Parte um)



Fonte: MEC (2018)

Figura 5 – Site do MEC (Parte dois)





Fonte: MEC (2018)

Na frase subsequente, argumenta-se que “Em geral, a escola é desinteressante para os jovens e poucos aprendem o necessário”. Na imagem do vídeo, uma figura representativa alude a um estudante dormindo em cima de uma classe, ao que pode estar representando uma sala de aula. Logo acima da imagem da/o suposta/o aluna/o, estaria um desenho em forma quadricular ao fundo da imagem à direita. Dentro da margem desse desenho, vários símbolos, letras e imagens soltas estão descritas, ao que pode remeter a uma lousa ou a um quadro. Esta cena está composta com a descrição de que a escola “é desinteressante para os jovens”, de tal modo que na figura o/a aluno/a dorme.

Discussões acerca das escolhas curriculares, suas vinculações e implicações para o futuro do jovem não são atuais. A política educacional voltada ao Ensino Médio vem sendo marcada ao longo da história pelo “[...] dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe em escolas de currículos e conteúdos”. (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

De tal modo, a ênfase estaria num ensino voltado ao desenvolvimento intelectual para os mais abastados financeiramente, e os conhecimentos técnicos profissionais (de abordagem mais imediata), voltados para o mundo do trabalho, para aqueles que possuíam menores condições socioeconômicas. Essa perspectiva expressa o caráter seletivo e a vulnerabilidade que diante da história vem pontuando as desigualdades sociais que assolam esta etapa de ensino.

2 Efeitos da Reforma do Ensino Médio

Ao examinar a proposta curricular do Novo Ensino Médio, chama a nossa atenção um duplo efeito produzido a partir dos contornos presentes nessa política acerca dos currículos e dos sujeitos escolares (professores e estudantes). Discutiremos os efeitos, enquanto uma produção decorrente das condições de possibilidades, de um dado tempo histórico, a partir dos registros de inspiração foucaultiana (VEIGA-NETO, 2014).

O primeiro **efeito diz respeito à flexibilização curricular e a concessão de responsabilidade ao jovem sobre seu percurso formativo.** O segundo **se refere à configuração de novas geometrias curriculares e o designer de si mesmo.** Optamos por



intitular de duplo efeito entendendo que não ocorrem dissociados no funcionamento da dinâmica escolar, pelo contrário, estão imbricados e articulados em seus modos de operar. A seguir, exploraremos os efeitos em separado para demarcar aspectos que ganham menor ou maior ênfase em sua operação.

Sobre o efeito relacionado à flexibilização curricular e a concessão de responsabilidade ao jovem sobre seus percursos formativos, acompanhamos Silveira e Silva (2018), que analisam as políticas curriculares do Ensino Médio. Os autores problematizam os modos pelos quais a lógica de flexibilização curricular no Ensino Médio, ainda que produzida a partir de 1990, recebeu distintas ênfases nas últimas décadas, culminando na reforma curricular da supracitada lei. No período compreendido entre 1990 e 2017, um intenso conjunto de reformas nas políticas educacionais no Brasil impactou a organização curricular do Ensino Médio, destacando que essa etapa da educação básica tem tomado a centralidade das políticas educacionais brasileiras e sua lógica organizativa está atrelada às transformações econômicas ocorridas no referido período. Assim, os autores concluem que a formação de capital humano, equidade e acesso e competitividade são apresentadas com ênfases progressivas na análise das legislações que foram produzidas nos últimos anos (SILVEIRA; SILVA, 2018).

O estudo auxilia-nos a compreender a engenharia das reformas curriculares deste tempo, que impactam sobre os sistemas de ensino de nosso país. Sujeitos em aprendizagem permanente, formação visando à preparação ao mercado de trabalho e lógica da individualização no percurso formativo são questões observáveis no conjunto de reformas empreendidas nos últimos tempos. Em continuidade a essas discussões, o mesmo trabalho pontuou o alinhamento das políticas educacionais às lides do mercado que, conjuntamente com os organismos internacionais, passam a direcionar roteiros que se constituem marcos de regulação para que os Estados passem a operar mudanças em seus sistemas de ensino (SILVEIRA; SILVA, 2018). Percebemos, nesse sentido, que as alterações mais recentes da LDB, Lei n. 9394/96, têm na flexibilização um imperativo contínuo, antevendo amplas possibilidades de organização curricular, de configurações de percursos formativos dos jovens e um processo de responsabilização para escolas e sistemas de ensino.

Com possibilidades curriculares mais flexíveis, os estudantes são incitados a fazerem escolhas, assumindo a administração de suas histórias, cujas decisões podem ser lidas como



responsabilidades delegadas que dispensam o olhar do adulto. Para Schütz e Cossentin (2019, p. 218): “O desamparo das novas gerações impossibilita qualquer tarefa educativa e nega a participação dos adultos na coautoria da constituição mundana, da exigência de terem de assinar embaixo diante do construído”.

No Ensino Médio, em âmbito curricular, há um deslocamento para a formação de um indivíduo dotado de habilidades e competências, capaz de se adequar com facilidade a novas e contínuas situações. De tal modo, nossa discussão acerca dos contornos das políticas curriculares do Ensino Médio com sua proposta marcada por princípios flexíveis convoca a um diálogo maior com as juventudes, ao mesmo tempo que assume o compromisso com o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade, como princípios inegociáveis. Promover dialeticidade neste tempo que se movimenta, compreender e escutar as demandas juvenis e seus modos de se subjetivar são ações importantes nos processos de escolarização para que sejamos capazes de produzir reflexões sobre a sociedade e a cultura. A política do Novo Ensino Médio acaba focando naqueles que, segundo Lopes (2021), “em poucos anos serão adultos em um mundo cada vez mais desigual, excludente, algorítmico, global, conectivo e em permanente estado de crise” (LOPES, 2021, p. 24).

No contexto das mudanças curriculares do Ensino Médio, a marcação dos itinerários formativos traz mudanças importantes para o cenário escolar. Enquanto potencial de inovação, os itinerários são dimensões que trazem novas geometrias para a operacionalização da proposta. Os itinerários formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes: *Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo*.

Tais eixos estruturantes visam **integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã** (MEC, 2018, p. 3, grifo do autor).

Na esteira destas definições estão as habilidades presentes em cada eixo por área do conhecimento. No Referencial para elaboração dos itinerários formativos, publicado pelo MEC no ano de 2018, cada eixo assume um foco pedagógico a ser atingido. Em descrição resumida, apresentamos no quadro a seguir alguns elementos apresentados no documento:



Tabela 2 | Eixos dos Itinerários Formativos

Eixos	Foco Pedagógico
Empreendedorismo	Os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória.
Investigação Científica	Os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica , compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares
Mediação e intervenção sociocultural	Privilegia-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade.
Processos Criativos	Os estudantes participam da realização de projetos criativos , por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas

Fonte: elaborada pelas autoras

No quadro, descrevemos uma parte do foco pedagógico de cada eixo que tem como ênfase o caráter metodológico no desenvolvimento dos itinerários vinculados a um ou mais de um eixo escolhido. No eixo do empreendedorismo fica demarcado o estímulo ao estudante para “a criação de **empreendimentos pessoais ou produtivos** articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória”. Na leitura de Silveira e Silva (2018), a principal consequência deste cenário de reformas está na constituição de um indivíduo responsabilizado por sua própria formação; ou como propõe Schütz & Cossentin (2019, p. 217), “concerne ao abandono declarado, institucionalizado e legalmente amparado de toda uma geração pela dispensa da responsabilidade adulta. Uma orfandade produzida, nomeadamente transvertida de “protagonismo juvenil”.

Essas discussões nos colocam diante de uma reflexão importante sobre o que se entende sobre protagonismo e autonomia, inclinados a discutir esses aspectos na direção de uma



construção pedagógica a ser desenvolvida e acompanhada pelos professores, em diálogo com os estudantes, para a constituição subjetiva das juventudes em tempos tão acelerados. Schütz & Cossentin (2019) ainda destacam que:

A experiência escolar é reduzida a um meio cujo fim é a adaptação funcional dos indivíduos aos reclames de produção e consumo. [...] quando o sentido público e político da educação cede lugar ao valor mercantil. Dito em outras palavras, é quando aquilo que deveria constituir-se em iniciação numa herança simbólica transverte-se em capital cultural privado e seu valor passa a residir em outras dimensões de existência, em geral, ligadas à produtividade e ao consumo de novos produtos (Schütz & Cossentin, 2019, p. 220).

Assim, enquanto efeito de flexibilidade seria importante pensarmos numa equiparação entre espaços de escolhas e espaços comuns que possam assegurar um processo de escolarização consistente e aprofundado para as juventudes contemporâneas, assumindo com eles a responsabilidade pelos seus futuros, enquanto um compromisso ético e social.

O segundo efeito que percebemos na Reforma do Novo Ensino Médio diz respeito à configuração de novas geometrias curriculares e aos empreendimentos em si. Com o limite de 1.800 horas para o desenvolvimento da FGB (currículo comum), nos três anos, destina-se mais de 60% da carga horária do currículo total aos itinerários formativos (currículo optativo), diminuindo o percentual de conhecimentos obrigatórios e comuns aos estudantes, ou seja, os percursos escolhidos passam a não ser mais totalmente organizados em grupos comuns (turmas), acarretando em uma ênfase de individualização das trajetórias, podendo enfraquecer os tempos para o debate coletivo e o exercício democrático.

O mesmo ocorre com a reconfiguração da disposição da oferta de disciplinas/componentes que nos itinerários passam a ser chamados de unidades curriculares “podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (BRASIL, 2018, p. 2). No arranjo curricular do Novo EM vemos um deslocamento na centralidade das áreas para as disciplinas. Uma movimentação nos traços geométricos que produzirão outros arranjos junto aos desenhos das aulas e da disposição dos tempos.

Há quase duas décadas, Veiga-Neto (2002) escreveu que foi por meio do currículo e de uma geometria bastante meticulosa que a escola organizou tempos, espaços e rotinas. Delimitou limites e contornos que produziram o sujeito moderno, conforme argumentou: ‘Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a



vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Com a constante transformação do mundo e composição de um capitalismo contemporâneo, as demandas econômicas emergentes esbarram nas cenas da escola, justificando reformas e mudanças que possam contribuir com as novas necessidades formativas contemporâneas. De tal modo, conforme sublinha o autor: “Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo”. (VEIGA-NETO, 2002, p.172).

Por essa razão, discutimos possíveis efeitos decorrentes de uma política em vias de se implementar, concordando com Ball, Maguire e Braun (2016) que políticas são “como textos” e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como “[...] processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Assim, a política produz e é produzida pelos sujeitos que nela e com ela estão envolvidos; ela é constantemente reconfigurada.

Nesta perspectiva, ainda sobre o delineamento da proposta que ganha traduções no cenário escolar, a não obrigatoriedade da presença de disciplinas/componentes específicos, nos três anos do EM, delimita para a Formação Geral Básica (FGB), o desenvolvimento curricular de competências e habilidades por áreas do conhecimento. Conforme já mencionado, sendo obrigatório somente os componentes de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, por exemplo, percebemos efeitos curriculares no cotidiano das escolas, no trabalho docente, no equilíbrio de abordagem dos conhecimentos das áreas e na aquisição de repertório do/a estudante para uma leitura de mundo mais aprofundada.

Os estudos e as práticas das quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática) se diluem nos três anos e fazem parte da FGB. O esvaziamento da não obrigatoriedade de componentes como Arte, Filosofia, História, Geografia, Literatura, Sociologia, entre outros⁹, demarcam a redução do repertório de instrumentalização acerca do patrimônio cultural, intelectual e científico constituído, até então, pelas gerações que nos antecederam.

⁹ Os componentes de Biologia, Física e Química também não são obrigatórios na Formação Geral Básica, mas aparecem bem marcados nas habilidades da área de Ciências da Natureza na BNCC do EM.



Segundo Ordini (2016):

[...] é nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. (ORDINI, 2016, p. 19).

Para o autor, é nos momentos de crise econômica que as tentações do utilitarismo, e de uma espécie de egoísmo, parecem ser a saída como uma “tábua de salvação”. Neste sentido, é que precisaríamos compreender que são exatamente aquelas atividades, que julgamos dispensáveis, que podem auxiliar-nos a sair do cárcere contemporâneo, aliviando-os da asfixia, ao transformar a vida superficial, numa vida fluída, dinâmica, que se orienta pelo “espírito e às coisas humanas” (ORDINI, 2016).

Associado a essas intencionalidades, a BNCC menciona que uma das características de um currículo em ação são as decisões que visam adequar as proposições da BNCC às realidades locais, considerando a autonomia de cada região, sistema ou rede de ensino. Uma das descrições importantes de destacar, que se vincula com os desdobramentos dos eixos, está descrita na Base com a seguinte proposição:

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p. 16).

A flexibilidade e autonomia das instituições seguem como princípios para o desenvolvimento da diversificação metodológica. Os itinerários formativos poderão ser ministrados por docentes das respectivas áreas do conhecimento sem a demarcação específica da licenciatura de formação. O efeito dessa escolha é a constituição de um professor “polivalente”, interconectado e tensionado a agir de forma criativa diante de conhecimentos específicos e abrangentes das áreas sem um percurso formativo prévio para tal. O desenvolvimento profissional dos docentes, acerca desta nova gramática curricular, passa a ser condição *sine qua non* para um trabalho por áreas, com ênfase em temáticas e eixos. Para Schütz e Cossentin (2019) exibe-se:



[...] uma noção de formação reducionista e unilateral justamente pela privação de disciplinas com maior potencial crítico-reflexivo e capacidade relacionante, favorecendo, assim, a consolidação da lógica do capital e a atuação dinâmica do mercado, porque um sujeito com visão igualmente reduzida e parcial é mais facilmente manipulável e subserviente (Schütz e Cossentin, 2019, p. 212).

Na direção deste argumento, os autores também referem que há uma desconsideração com as articulações e os vínculos constitutivos das áreas, por consequência com as possibilidades de interdisciplinaridade (SCHUTZ; COSENTIN, 2019), uma vez que a FGB e sua integração com os itinerários formativos, embora desejável, não são premissas asseguradas neste novo desenho. Em uma configuração curricular flexível, aberta e delegada aos atores que desenvolverão a proposta todos são desafiados a investirem em si mesmos, enquanto designers de seus percursos, tantos professores, que buscam por formações complementares para dar conta de um currículo cada vez mais inter-relacionado, quanto estudantes que aprendem a pensar que precisam fazer escolhas (cada vez mais cedo) em prol da decisão de seguir seus percursos individuais e projetos de vidas, cada vez mais personalizáveis e competitivos.

Em estudo recente sobre a docência na contemporaneidade, Horn e Fabris (2021), discutem o atravessamento estético presente no início da Educação Básica (EB) em que o professor passa a ser um docente design de si mesmo. Nas palavras das autoras: “o design é compreendido como uma forma de estetização operacional do mundo, uma razão performática de entender a vida cotidiana (FABRIS; DAL’IGNA; 2018, p.37). No Ensino Médio, etapa final da EB, Silva (2011) há dez anos já destaca a constituição de uma docência fabricada a partir da inovação, da competitividade e dos atravessamentos econômicos.

Sendo assim, ao finalizarmos essa reflexão, diríamos que para pensar na proposta de implementação do Ensino Médio faz-se importante discutirmos as ortodoxias do presente, as ambivalências dos efeitos produzidos e produtores da implementação. Estamos diante de um tempo em que o Ensino Médio precisa apresentar propostas que façam sentido às juventudes, superando seus expressivos índices de evasão na educação pública do país agravados pelo cenário pandêmico, agregando ao desenvolvimento dos percursos estudantis experiências de aprendizagem significativas. Assim, concordamos com Sibilía (2012, p. 211) quando afirma que não se trata de “restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa “porque funcionava bem”, tampouco de atualizá-la transformando-a em mais um nó das redes de



conexão para dissolvê-las fatalmente nessa metamorfose”. Podemos nos interrogar: do que se trata, então? "De reinventar algo ainda impensável. Nada simples, sem dúvida, mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batermos” (SIBILIA, 2012, p. 211).

Assim, concordamos que as mudanças curriculares no Ensino Médio são importantes para um mundo que segue em constante mudança e transformação, em que seus efeitos precisam ser cuidadosamente analisados e criticados. Para além de propostas sedutoras, customizáveis e flexíveis, precisamos conectá-las com a contemporaneidade, garantindo o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade de ler o mundo, para um mundo sustentável e viável; por meio de espaços curriculares comuns, com propostas que primam pelo debate coletivo e democrático junto aos pares. Ações dessa natureza assumem o compromisso com as juventudes contemporâneas diante de uma realidade cada vez mais metamorfoseada, individual e complexa.

Referências

BRASIL, **Diretrizes Nacionais do Ensino Médio** (DCNEMs), 2018.

BRASIL, **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do **ensino médio** brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: Jan/2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**, 1996.

BALL, Stephen, J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as Escolas fazem as Políticas: a atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa (PR): Editora UEPG, 2016.

CURY, Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FABRIS; Eli. HORN, Maria Claudia. A docência design na Educação Infantil. *In*: FABRIS; E. DAL'IGNA, M. SILVA, R. (Orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação** [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade de educação**. Estudos avançados. São Paulo, v. 2, n. 93, p.25-42, 2018. Disponível



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-dez. 2022 | v.35

em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: maio de 2020.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

KUNZER, Acácia. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LOPES, Maura. **Para pensar a experiência pedagógica.** In: LOUREIRO, C; LOPES, M. Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

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

ORDINI, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio: **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

SCHÜTZ, Jenerton. COSENTIN, Vânia. **Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro.** *Educação Unisinos*.23(2): 209-225, abril-junho 2019 Unisinos - DOI: 10.4013/edu.2019.232.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael. **Customização Curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo.** Tese (Doutorado em Educação, 2011).

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018.

SOUZA, Pedro. Modos neoliberais de governar no discurso do novo ensino médio. IN:RESENDE, H. *Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação.* São Paulo: Intermeios; Brasília Capes/Cnpq, 2018.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-dez. 2022 | v.35

VEIGA-NETO, Alfredo. **Algumas lições**. In: LOUREIRO, C; LOPES, M. Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n° 79, ago., 2002.

Data de submissão: 15/12/2021

Data de aceite: 20/03/2022

DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.120820>

AHEAD OF PRINT