



A reforma do Ensino Médio e as desigualdades educacionais

Aryanne Mila de Barros*, Renata Teixeira Nascimento e Ana Lara Casagrande

Universidade Federal de Mato Grosso, Rua Quarenta e Nove, 2367, 78060-900, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: aryanne.barros@sou.ufmt.br

RESUMO. A preocupação com as desigualdades educacionais se intensifica com a reforma do Ensino Médio. O que se popularizou como ‘Novo Ensino Médio’ tem seu início em 2016 com a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017, e preconiza mudanças curriculares com a ideia de flexibilização: instituição de itinerários formativos (parte diversificada do currículo). As aprendizagens essenciais, comuns aos entes federativos, ficam determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa final da Educação Básica. As críticas em torno da legislação e os pedidos de revogação da reforma, desde que Lula assume o seu terceiro mandato (2023-2027), congregam a insatisfação de diversos sujeitos (estudantes, docentes, associações, entre outros) com o que seria um aprofundamento abissal das impossibilidades para as juventudes da rede pública, diante de determinações que desconsideram as diversas realidades. O Ministério da Educação estabelece consultas públicas para a reestruturação da política e congela o calendário de implementação da reforma. Foi produzido um relatório executivo e uma nova proposta foi sancionada pela presidência, a qual prevê a ampliação da carga horária para a formação geral básica e a redução para itinerários formativos. Assim, objetivando analisar possíveis efeitos da política educacional na questão das desigualdades no acesso e permanência na Educação Superior no Brasil, realiza-se esta pesquisa de natureza qualitativa e abordagem exploratória. O percurso metodológico se dá por meio de levantamento bibliográfico de artigos científicos (2020-2022) e documental (Plano Nacional de Educação – 2014/2024, BNCC e Lei nº 13.415/2017). Vê-se que o plano traçado pode ser considerado comprometido, com tantas metas não alcançadas, e o novo deverá lidar com desafios de uma desigualdade complexa que aflige parte das juventudes, já que a política educacional pode agravar barreiras históricas, afetando o acesso e permanência dessas juventudes da rede pública na Educação Superior.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; juventudes; desigualdade; política educacional.

The reform of High School and educational inequalities

ABSTRACT. The concern with educational inequalities is intensified with the reform of Secondary Education. What became popular as ‘New High School’ began in 2016 with Provisional Measure nº746, converted into Law nº 13,415 of 2017, and advocates for curricular changes with the idea of flexibility: the establishment of educational pathways (a diversified part of the curriculum). The essential learning, common to the federative entities, was determined by the National Common Curricular Base aimed at the final stage of Basic Education. Criticism of the legislation and requests for the annulment of the reform since Lula takes office for his third term (2023-2027) show the dissatisfaction of several subjects (students, teachers, associations, among others) with what would be an abyssal deepening of the impossibilities for young people in the public network, in the face of determinations that disregard different realities. The Ministry of Education establishes public consultations and freezes the implementation schedule of the reform. An executive report was produced, and a new proposal was sanctioned by the presidency, which provides for the expansion of the workload for basic general training and the reduction of training itineraries. Thus, aiming to analyze possible effects of educational policy on issues of inequality in access and retention in Higher Education in Brazil, this research is conducted with a qualitative nature and exploratory approach. The methodological path consists of a bibliographic survey of scientific articles (2020-2022) and documentary analysis (National Education Plan - 2014/2024, BNCC, and Law nº 13,415/2017). It is observed that the outlined plan can be considered compromised, with many unmet goals, and the new one will need to address challenges of complex inequality that afflict part of the youth, as educational policy may exacerbate historical barriers, affecting access and retention of youth from public schools in Higher Education.

Keywords: New High School; youths; inequality; education policy.

La reforma de la Educación Secundaria y las desigualdades educativas

RESUMEN. La preocupación por las desigualdades educativas se intensifica con la reforma de la Educación Secundaria. Lo que se popularizó como ‘Nueva Escuela Secundaria’ empezó en 2016 con la Medida Provisional n° 746, convertida en la Ley n° 13.415 de 2017, y aboga por cambios curriculares con la idea de flexibilización: la institución de itinerarios formativos (parte diversificada del currículo). Los aprendizajes esenciales, común a las entidades federativas, fueron determinados por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de la Educación Secundaria. Hubo críticas a la legislación y pedidos de derogación de la reforma desde que Lula asumió su tercer mandato (2023-2027), que muestran una insatisfacción (de estudiantes, docentes, asociaciones, entre otros) con lo que sería una profundización abismal de las limitaciones para los jóvenes en la red pública, con determinaciones que desconocen las diversas realidades. El Ministerio de Educación establece consultas públicas y congela el calendario para la implementación de la reforma. Se elaboró un informe ejecutivo y la Presidencia sancionó una nueva propuesta que prevé la ampliación de la carga de trabajo para la formación general básica y la reducción de los itinerarios de formación. Así, con el objetivo de analizar posibles efectos de la política educativa en cuanto a las desigualdades en el acceso y permanencia en la Educación Superior en Brasil, se realiza esta investigación de naturaleza cualitativa y enfoque exploratorio. El recorrido metodológico se realiza a través de un levantamiento bibliográfico de artículos científicos (2020-2022) y análisis documental (Plan Nacional de Educación - 2014/2024, BNCC y Ley n° 13.415/2017). Se observa que el plan trazado puede considerarse comprometido, con tantas metas no alcanzadas, y el nuevo deberá enfrentar desafíos de una desigualdad compleja, ya que la política educativa puede agravar barreras históricas, afectando el acceso y la permanencia de estas juventudes de la red pública en la Educación Superior.

Palabras clave: Nueva Educación Secundaria; juventudes; desigualdad; política educacional.

Received on August 24, 2024.

Accepted on July 22, 2025.

Published in October 28, 2025.

Introdução

Quando se pensa sobre as diversas desigualdades a que grande contingente de pessoas está sujeita no Brasil, principalmente as juventudes, remete-se à especificidade do país que herda, segundo Frigotto e Ferreira (2023, p. 34), “[...] desde nossa gênese como sociedade colonizada e de quase quatro séculos de regime escravocrata [...]”, o conservadorismo e autoritarismo, que emergem no plano social, político, econômico, cultural e educacional. Soma-se a isso um cenário de sistema neoliberal, em que “[...] a educação é elevada a capital” (Frigotto & Ferreira, 2023, p. 36).

As implicações são diversas e a constituição da educação como um campo de disputas ideológicas faz com que um grupo (ou grupos) não queira (queiram) que a situação mude, isto é, que os privilégios se mantenham em suas mãos. Lima e Colares (2023, p. 6) indicam uma contradição nesse contexto: embora a educação pública seja mantida pelo Estado (que, em tese, garantiria o direito de todos), ela é, ao mesmo tempo, controlada “[...] pela burguesia, pela classe dominante”. Um exemplo de privilégio protegido por muito tempo é o acesso e permanência na Educação Superior.

Nesse sentido, este texto abordará a desigualdade educacional, com foco na referida questão de acesso e permanência em cursos de nível superior, o que remete ao privilégio da continuidade dos estudos após o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, constituída por três anos.

Há muito tempo os exames de seleção para ingresso na Educação Superior são uma espécie de peneira que filtra o acesso à continuidade dos estudos e mantém boa parte dos jovens no mercado de trabalho imediatamente ao concluir o Ensino Médio. Isso quando há essa possibilidade, pois os índices de evasão desde o 1° ano dessa etapa não podem ser desprezados. Ela se dá por diversos motivos, mas certamente um deles é a necessidade de jovens de famílias com renda familiar *per capita* mais baixa auxiliarem no sustento da casa, já que “[...] a questão da renda ainda permanece um forte fator de desigualdade social, que se explicita na exclusão escolar dos jovens” (Dayrell & Jesus, 2016, p. 410).

Não se trata de um problema propriamente novo, mas que ganha novos contornos com a mais recente reforma do Ensino Médio, determinada pela Lei n° 13.415 (2017), de 16 de fevereiro de 2017, iniciada no governo de Michel Temer com a urgência determinada pela Medida Provisória n° 746 (2016). Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a permanência em tempo integral e um modelo curricular flexível para o Ensino Médio. Com essa alteração, o

Ensino Médio passou a ser formado 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” (Ministério da Educação, 2018a, p. 475). Além disso, a lei também modificou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 (Ministério da Educação, 2018b).

No entanto, a implementação dessas mudanças pode criar um abismo ainda maior de desigualdade educacional entre os jovens. A partir dessa perspectiva surge o problema deste texto, que advém da parte diversificada do currículo, da ampliação da jornada e de outros desdobramentos da reforma, como a incorporação da Educação Profissional e o requisito de um notório saber para atuar na educação.

Cumprir destacar que este estudo tem caráter qualitativo, de natureza exploratória, e se fundamenta em levantamento bibliográfico e análise documental, com foco nas políticas públicas voltadas ao Ensino Médio e seus possíveis reflexos sobre o acesso e a permanência na Educação Superior, especialmente entre estudantes da rede pública. As fontes foram selecionadas com base em sua centralidade na formulação e implementação das diretrizes educacionais mais recentes, em especial: a Lei nº 13.415 (2017), que institui a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata das aprendizagens essenciais para as juventudes brasileiras; e o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei nº 13.005, 2014), o qual, por seu turno, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a educação no Brasil, por meio de 20 metas que abrangem diversos aspectos do sistema educacional.

A eles, somam-se estudos de autores que discutem criticamente as reformas curriculares e suas implicações na produção de desigualdades educacionais, como o de Sússekind e Maske (2020), que apontam para a necessidade de currículos não engessados e para a importância de considerar as juventudes como plurais, diversas e complexas, aspectos aos quais, comumente, não se dá “[...] a devida importância, como a distância que cada sujeito demora para chegar à escola, quantas horas de sono cada um teve na noite anterior, quantos conseguiram tomar café da manhã ou não para não chegarem atrasados/as à aula [...]” (Sússekind & Maske, 2020, p. 176).

Nesse sentido, o trabalho mobiliza documentos oficiais e dados da política educacional, como os do PNE 2014/2024 sobre o Ensino Médio, para inferir sobre os possíveis efeitos das políticas analisadas na questão do acesso à Educação Superior, além de um levantamento bibliográfico, que envolveu estudos recentes (2020 a 2022), publicados como artigos científicos. O texto está estruturado a partir das seguintes seções: Desafios históricos do Ensino Médio no Brasil; Reforma do Ensino Médio: Reforma em reforma: Lei nº 13.415 (2017) e Base Nacional Comum Curricular; Plano Nacional de Educação e Ensino Médio. E, por fim, são realizadas as considerações finais.

Desafios históricos do Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio está pacificado como etapa que encerra a Educação Básica, mas, ainda assim, cumpre debater o papel que tem ocupado: se o de efetivamente construir saberes pensados para esse ciclo educacional ou o de ser um ponto de passagem. Isto é, se ele prepara os jovens para ingressar no mercado de trabalho, como mão-de-obra imediata, ou se o seu objetivo é prepará-los para vestibulares e exames de seleção para a Educação Superior.

Ao longo da Educação Básica brasileira, o Ensino Médio esteve focado na preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, afirma Ramos (2004), ao propor uma análise frente aos desafios dessa etapa. A autora considera a LDB de 1996 um marco no trato da pessoa humana, pois a partir dela o foco do projeto educacional passou a ser redirecionado também aos sujeitos, sendo eles “[...] não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana” (Ramos, 2004, p. 39).

Pelo menos no plano escrito, mercado de trabalho e mundo do trabalho são conceitualmente distintos, o foco no mercado de trabalho enseja uma concepção de mão-de-obra sem vinculação à emancipação humana, o que contrasta com a ideia de formação para o mundo do trabalho. No entanto, Lima e Colares (2023, p. 5), baseadas em Maciel, Jacomeli, e Brasileiro (2017), afirmam que o sistema capitalista, na sociedade complexa de hoje, “[...] construiu um sistema suplementar à formação da escola pública, para preparar essa demanda efetivamente para o ingresso do mercado de trabalho de funções subalternas”.

Ainda que a partir da LDB, Lei nº 9.394 (1996), o Ensino Médio tenha passado a ser, legalmente, a etapa final da Educação Básica, contraditoriamente, a lei não o estabeleceu como obrigatório na época. A

obrigatoriedade foi imposta somente 13 anos depois, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que tornou a Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. Esse cenário ilustra a necessidade de estabelecimento da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024 no que diz respeito à universalização do acesso ao Ensino Médio para 85% até final do decênio, em 2024 (Silva, 2020).

Em seu estudo, Bueno (2000) faz uma análise de documentos que colaboraram para a construção das políticas públicas educacionais que conhecemos hoje, com foco especial na Educação Básica e, mais especificamente, no Ensino Médio. A autora apresenta documentos produzidos por agências internacionais, dentre as quais estão o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e organismos articulados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o que demonstra sua influência na política educacional brasileira. Além disso, são analisados diversos textos expedidos pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Conselho Nacional de Educação.

Ela explicita que, ao esmiuçar esses e outros documentos oficiais e legais, é possível criar uma cronologia que revela acordos de financiamento e medidas normativas, que, em seus pressupostos e diretrizes para o ensino médio, fazem referência direta às recomendações das agências internacionais e aos modelos ditos de Primeiro Mundo.

As recomendações feitas apresentam-se por meio de pesquisas e diagnósticos conduzidos por metodologias próprias das agências que, por sua vez, sugerem demandas ditas reais, passando a desqualificar e desconsiderar quaisquer pesquisas e avaliações realizadas em governos anteriores, bem como a produção da Academia, quando divergente (Bueno, 2000).

As agências internacionais, consideradas pela autora como “mandatários” da educação, realizam proposições e ações com vista para os seus ideais mercantis, objetivando crescimento, competitividade e emprego. Seu discurso prevê que “[...] políticas para países pobres e emergentes devem encaminhar-se para a transformação produtiva, equidade e democracia” (Bueno, 2000, p. 121). É possível considerar a década de 1990 como um marco para o alinhamento com os organismos internacionais. Para Oliveira (1997), foram anunciadas reformas administrativas com orientações que apontavam para um referencial de gestão desenvolvido em empresas privadas quando, na concepção da autora, as reformas necessárias eram educativas.

Utilizando a lente da economia e os conhecimentos que se baseiam nos resultados positivos que surgiram na Europa (com um cenário e história peculiares de um contexto colonizador), são estabelecidos, para os países em desenvolvimento, os parâmetros com ênfase em atender à globalização e à competição internacional, destacando recursos humanos e mecanismos de formação como fatores de competitividade (Bueno, 2000).

Trata-se de uma concepção que invade as políticas educacionais, inclusive com muitos Estados aderindo a políticas meritocráticas, com bonificação por resultados, como o caso do Estado de São Paulo e o bônus oriundo do alcance das metas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Assim como ocorre com a política educacional, Mota, Casagrande e Alonso (2022) apontam que a configuração do currículo do Ensino Médio é um ambiente de disputa político-ideológica e cultural por parte de diferentes grupos, em especial do setor empresarial.

Ainda em relação à competitividade, Bueno (2000) indica que há uma preocupação latino-americana fundamentada no argumento de combater o empobrecimento e a exclusão. Dessa forma, à educação cumpriria melhorar a qualidade na rede pública, na qual estão pessoas sem acesso a privilégios, como aulas de línguas fora do turno escolar, e integrar os excluídos do ambiente escolar. Sendo necessário também repensar a formação para o mundo do trabalho, garantindo que ela não se reduza a alimentar o mercado de trabalho com mão-de-obra de baixo custo, mas que o Estado ofereça uma educação que ultrapasse as desigualdades. Nesse contexto, a educação é vista como uma estratégia política de investimento, um elemento essencial para a conquista de uma sociedade justa, solidária e integrada, necessária para o exercício pleno da cidadania, desenvolvimento de atividades cotidianas e a incorporação no mundo do trabalho (Bueno, 2000).

Em torno desse papel da educação está a perspectiva de educação integral, diferente da educação em tempo integral (ampliação da carga horária), mas que podem estar aliadas: educação integral em tempo integral. A instituição do tempo integral no Ensino Médio teve início antes do ‘Novo Ensino Médio’, com o Programa Federal Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que previa a ampliação do tempo (Medida Provisória nº 746, 2016).

O estudo de Mota, Casagrande e Alonso (2022) buscou compreender as configurações dadas ao Projeto Escola Plena, implantado como política educacional de Ensino Médio em formato de escola em tempo integral no Estado do Mato Grosso. Quando contextualizam o eixo da política de tempo integral no Ensino Médio em Mato Grosso, Mota, Casagrande e Alonso (2022) indicam que, ao firmar parcerias com o setor privado, o Estado tende a perder autonomia, rompendo com deveres que são seus. Eles problematizam a implementação do

Projeto Escola Plena, que envolve várias camadas, advertindo, por exemplo, sobre a “[...] venda de cursos, materiais apostilados, consultorias, até formações aos gestores” (Mota; Casagrande; Alonso, 2022, p. 2283). Material que, por sua vez, está impregnado pela lógica do mercado, vendido como eficaz e eficiente.

Os autores abordam que, ao se firmar os princípios do mercado, passa a estar em segundo plano o aperfeiçoamento dos aspectos da educação para “[...] cidadania, emancipação, qualidade de vida e contra as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero [...]” ora apresentados (Mota; Casagrande; Alonso, 2022, p. 2283). Esse é o elemento que se pretende destacar e que se relaciona com a questão da propagação das desigualdades vivenciadas por parte das juventudes, frequentemente empurradas para o mercado de trabalho a baixo custo, muitas vezes, até antes da conclusão do Ensino Médio.

Bueno (2000, p. 124) alerta para uma “[...] nova ordem [...]”, um novo pragmatismo aplicado à visão do trabalho humano, que carrega o discurso da adaptabilidade e da flexibilidade. Discurso oriundo dos ideais neoliberais, que aspiram pela formação de indivíduos que dominem os princípios científicos e tecnológicos demandados na modernidade, mas também que se sujeitem à instabilidade das crises de sobreacumulação do sistema capitalista, que são cíclicas (Frigotto & Ferreira, 2023).

Quando se vincula o Ensino Médio ao objetivo de ‘alimentar’ o mercado de trabalho, reduz-se o seu potencial de fechar o ciclo de aprendizagens a serem estabelecidas ao longo da Educação Básica. O Ensino Médio implicaria, então, no investimento na formação humanística, possibilitando assegurar a inserção no mundo de trabalho, buscando a mão-de-obra não precarizada, conforme reflete Bueno (2000). A autora evidencia, ainda, o discurso de interesse na formação das juventudes, comprometidas com a sua atuação cidadã na sociedade em que vivem e em face daquela que pretendem moldar. As reformas, na concepção deste texto, deveriam ter essa preocupação e objetivo.

Sobre as alterações curriculares mais recentes voltadas para o Ensino Médio, Kuenzer (2017) discute como a organização curricular e metodológica atende à formação desses novos profissionais, que passarão a ter sua força de trabalho consumida de maneira predatória, no decorrer das cadeias produtivas, atendendo às necessidades da produção e fortalecendo um regime de acumulação flexível no Ensino Médio. Para Ciavatta e Ramos (2012), o currículo flexível se compõe de uma estrutura fragmentada, com rotatividade formativa, e possibilita a formação de competências permanentemente mutáveis, demandando permanente atualização, sem ofertar ferramentas que permitam uma prática social e produtiva autônoma e transformadora de maneira crítica.

A posição das autoras tece críticas à negligência com a formação de caráter geral, em face do fatiamento fundamentado na perspectiva produtivista da produção. Pode-se pensar na ideia no trabalhador que sabe apenas aquela parte descontextualizada do processo e não a produção de determinada mercadoria, por exemplo, como um todo. No sentido do último, a base consolidada de conhecimentos permite a tomada de decisões baseada na crítica para o enfrentamento das adversidades presentes na sociedade (Ciavatta & Ramos, 2012).

Na atual conjuntura, é preciso uma análise aprofundada das reformas às quais o Ensino Médio tem sido submetido, no sentido de negá-lo como um espaço de ‘formar’ jovens flexíveis e maleáveis para se encaixar no trabalho aos moldes neoliberais. Neves e Colares (2023) apontam que, diante de uma perspectiva mercadológica, a formação proporcionada aos jovens pobres visa fortemente o emprego, de modo que o trabalho e a formação humana não figurem como objetivo central.

Práticas do Estado, via política educacional, estão nesse bojo. Para Frigotto e Ferreira (2023, p. 36), as contrarreformas que atendem ao sistema capitalista, “[...] liquidam direitos elementares aos trabalhadores colocando, atualmente, mais de 50 milhões de pessoas no nível da pobreza e, destes, mais de 20 milhões em pobreza absoluta com risco de vida”. Pensando justamente nos jovens, público da rede pública de ensino, as próximas seções estarão direcionadas às mudanças no Ensino Médio e a problemática do acesso e permanência na Educação Superior, ainda um privilégio.

Enfatiza-se que grande parte dos desafios relacionados ao Ensino Médio advém da característica de ser um campo de disputas ideológicas, em que se digladiam as demandas do sistema econômico vigente, da sociedade contemporânea em face da perspectiva humanística e a formação para as juventudes, a última determinada atualmente pela Lei nº 13.415 (2017) e pela BNCC, discutidas na sequência.

Reforma em reforma: Lei nº 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular

A Lei nº 13.415 (2017) passou por discussões após a sua implementação, sobretudo quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o terceiro mandato (2023-2027). Estudantes, docentes, sindicatos, associações, entre outros, pediram a revogação da reforma instituída pela lei supracitada.

O caminho adotado pelo Ministério da Educação foi, no período de 09 de março a 05 de julho de 2023, o do diálogo para a participação democrática. Ademais, interrompeu-se o calendário de implementação da reforma em todo o país. Nas escolas, com o ano letivo iniciado, mantém-se a estrutura vigente para todas as turmas ingressantes ao Ensino Médio, com carga horária ampliada e flexibilização curricular via itinerários formativos.

O relatório executivo elaborado após esse período apresenta os instrumentos (audiências públicas, reuniões de trabalho, seminários/webinários e consultas online). Os resultados estão divididos nas categorias: Carga horária, Organização curricular, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes, Educação a Distância (EaD), Infraestrutura, Educação Profissional e Tecnológica, Formação e valorização dos professores, Apoio à permanência dos estudantes, Tempo integral, Avaliação e Papel do MEC (Ministério da Educação, 2023).

O documento sugere, entre outras medidas, apoiar a expansão do Tempo integral, “[...] considerando a realidade dos estudantes trabalhadores, e criar políticas para incentivar a frequência de jovens e a preservação da oferta de ensino médio noturno e de EJA” (Ministério da Educação, 2023, p. 19). Enfatiza-se também uma das sugestões no que tange ao apoio à permanência dos estudantes, cujas sugestões apresentadas são: Garantia da isonomia no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Criação de um sistema de bolsas de estudo ou poupança (o que verificaremos adiante que foi incorporada como política educacional), ofertar alimentação e residência gratuita para os estudantes; Apoio aos estados e aos municípios na oferta de transporte para os estudantes; Reforço do financiamento para implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ); Atendimento aos jovens que estão fora da escola e oferta de práticas culturais e esportivas diversificadas (Ministério da Educação, 2023, p. 19).

O governo apresenta, então, o Projeto de Lei nº 5.230/2023 em reunião extraordinária realizada pela Comissão de Educação (CE), que inclui significativas alterações na reforma do Ensino Médio. Por isso, no título desta seção se fala da reforma pela qual a própria reforma passou. Dentre essas alterações está a mudança da carga horária destinada para a formação geral básica, aumentada de 1.800 horas para 2.400.

Propõe-se também outra forma de articulação entre os cinco itinerários formativos, com as áreas de conhecimento da BNCC: linguagens e suas tecnologias, integrada pela Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, integrada pela Biologia, Física e Química; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada pela Filosofia, Geografia, História e Sociologia. No que diz respeito à Formação Técnica e Profissional, o quinto itinerário formativo passa a ser estruturado conforme os eixos e áreas tecnológicas estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (Projeto de Lei nº 5.230, 2023).

O texto do Projeto de Lei nº 5.230/2023 inclui, ainda, maior atenção às especificidades das comunidades indígenas e quilombolas. Além de evidenciar estudantes de baixa renda, regularmente matriculados em redes públicas e escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo e têm convênios com o poder público, para serem assistidos por programas como Pé-de-Meia, Prouni e cotas de acesso à Educação Superior.

Em 2017, ocorreu a implementação da BNCC/EM como documento orientativo, que colabora para a construção dos currículos do Ensino Médio. Contudo, Fuza e Miranda (2020) enfatizam que a BNCC/EM não trata de currículo, mas define os conhecimentos essenciais que os estudantes da Educação Básica devem desenvolver, sob o viés da educação integral. O compromisso da BNCC/EM com a BNCC aparece na apresentação do documento, assinada por Mendonça Filho, ministro à época, que “[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (Ministério da Educação, 2018a, p. 5).

Nos fundamentos pedagógicos da BNCC também aparecerá o compromisso com a educação integral, uma vez que “[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2018a, p.14). No documento, marca-se que esse conceito independe da duração da jornada escolar e se vincula à promoção das “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Ministério da Educação, 2018a, p. 14).

De acordo com Mota, Casagrande e Alonso (2022), a educação integral é interessante por ser firmada na ótica da formação para o indivíduo visto como cidadão, na ótica democrática e inclusiva, visando aspectos

humanísticos, éticos, políticos e na dimensão intelectual. O desafio está em promovê-la em tempo integral, o que entra em conflito com as condições objetivas de permanência por dois turnos na escola, por parte das juventudes pobres.

Na prática, Mota, Casagrande, e Alonso (2022), com o Projeto Escola Plena desenvolvido em uma Escola Estadual situada na periferia da cidade de Cuiabá, apontam para uma grande evasão de estudantes do Ensino Médio, a partir da implementação da escola em tempo integral, visto que, com a ampliação da carga horária, a escola que possuía 913 alunos matriculados em 2017 passou a ter no ano de 2018 um quantitativo de 217 estudantes, que continuou a diminuir no ano 2019, concluindo o ano letivo com 145 alunos na etapa final da Educação Básica. Enquanto que nas proximidades, uma escola regular, no período noturno no ano de 2019 contava com um quantitativo de 1.100 jovens matriculados.

A própria BNCC/EM reconhece a desigualdade do Brasil, “[...] um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais [...]”, além de admitir que o país “[...] ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (Ministério da Educação, 2018a, p. 15). A defesa, portanto, é a de que a BNCC tem papel fundamental nesse combate, ao estabelecer as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Por outro lado, na perspectiva de Sússekind e Maske (2020, p. 176), as reformas inspiradas na BNCC não são apropriadas, pois “[...] ameaçam a organicidade da educação básica, criando diferentes currículos para o Ensino Médio, sendo este vítima de uma falácia de flexibilização com uniformização, e, mais recentemente, precarizam, reduzem e coisificam a formação de professores, enfim, não produzem qualidade”.

Diante das considerações indicadas na BNCC/EM sobre a conjuntura brasileira, no documento recomenda-se que: “[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades” (Ministério da Educação, 2018a, p. 15).

Bueno (2000) aponta que há um movimento pendular nos discursos oficiais, ora assumindo compromissos mais firmes com o Ensino Médio, ora mantendo uma política de enxugamento dos recursos para a educação. Como visto no documento da consulta pública, a educação de qualidade envolve a questão do financiamento educacional que a viabilize. A partir de 2017, a etapa até assume os holofotes, mas mantém problemas históricos, como o acesso e permanência à Educação Superior, que será discutido na sequência.

Acesso desigual à Educação Superior

Os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja nota tem cumprido a função de acesso à Educação Superior, são processos avaliativos classificatórios. Ainda que ambos sejam utilizados com o mesmo intuito, existem pontos que os diferenciam. O vestibular é realizado de forma independente por instituições públicas ou privadas, sendo caracterizada como uma avaliação conteudista, com diversas etapas. Por exemplo, é possível citar o vestibular realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que consiste em duas fases, distribuídas em 3 dias distintos, sendo que no primeiro dia, na primeira fase, há uma prova com questões de múltipla escolha, no segundo e terceiro dia, na segunda fase, os candidatos precisam responder a questões abertas e produzir uma redação (Estratégia Vestibulares, 2020).

Já o Enem, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso via Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998 (Ministério da Educação, 1998), tinha o intuito inicial de avaliar “[...] competências e habilidades dos estudantes concluintes e egressos do ensino médio do Brasil” (Morais et al., 2020, p. 4), isto é, realmente estava posicionado como uma avaliação externa na política educacional brasileira. Entretanto, hoje consiste no principal meio de ingresso às universidades públicas e privadas. Assim, o exame no formato até 2009 não foi projetado para ser um processo seletivo, o que hoje é um fato.

Por meio dos resultados obtidos com a realização do Enem, os candidatos podem pleitear vagas na Educação Superior e participar dos programas governamentais: o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um programa para ingresso em universidades públicas, o que faz com que seja bastante procurado pelas juventudes; o Programa Universidade para todos (PROUNI), que oferta bolsas de estudos de modo integral (100%) ou parcial (50%) do valor da mensalidade em universidades privadas; e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), similar ao PROUNI, também subsidia a entrada em universidades privadas. Mas, sendo um financiamento, os estudantes terão um valor a ser pago após a finalização do curso, conforme prazos e termos estabelecidos em contrato.

Observa-se, assim, que há uma necessidade de as juventudes alcançarem notas satisfatórias, ou as maiores possíveis, para o ingresso em cursos de nível superior. Nesse sentido, o Enem se destaca, pois se apresenta com o intuito de ser qualitativo e de propor relação entre os conteúdos, o que faz com que seja uma prova que requer a interpretação textual, além dos conhecimentos específicos. O corpo da prova é composto por 180 questões, divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura e Artes); Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

O exame propõe que as questões sejam construídas de forma interdisciplinar, não havendo conceitos apenas de um componente curricular em uma questão. Para a escrita da redação, espera-se que os jovens construam um texto dissertativo argumentativo, apresentando uma proposta de intervenção para a problemática abordada. Com a reforma instituída pela Lei nº 13.415 (2017), foram previstas mudanças no Enem, de modo que acompanhasse as alterações nos currículos do Ensino Médio, mas no cenário de consultas públicas e com o estabelecimento da reforma da reforma elas foram suspensas. Em setembro de 2023, o atual Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que não haveria mudanças no Enem em 2024 (Tenente, 2023).

O Enem, então, é definido por Azevedo (2020, p. 525) como uma “[...] política pública educacional de acesso ao ensino universitário no Brasil e de inclusão social”. No entanto, cumpre considerar que ainda se trata de um mecanismo de seleção, quando se pensa no ingresso na Educação Superior.

Frente a esse contexto, a preparação para essa etapa da trajetória acadêmica ocorre cada vez mais antecipadamente, em outros termos, ainda no Ensino Fundamental. Nesse escopo, existe uma diferença entre a rede pública e a rede privada: juventudes pertencentes às classes sociais abastadas se sobressaem entre os primeiros lugares de instituições de reconhecida qualidade, comumente universidades públicas. A conquista da vaga nas instituições de Educação Superior “[...] pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa” (Pereira et al., 2010, p. 87).

Acrescenta-se, ao problema da desigualdade no acesso, a dificuldade da permanência quando um estudante de baixa renda consegue ingressar na Educação Superior. Quando se trata das universidades públicas, há mecanismos internos de políticas de assistência estudantil que buscam viabilizá-la, como bolsas. Mas talvez fosse interessante pensar no antes, pensar em estratégias que possibilitassem que os estudantes concluíssem o Ensino Médio, para efetivamente terem chances de construir projetos de vida, de maneira que não ficasse como ‘letra morta’ na perspectiva de um efetivo novo Ensino Médio.

Esse é o caminho buscado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Lei nº 14.818, 2024), sancionada pelo presidente Lula, que cria uma poupança para estudantes do Ensino Médio da rede pública brasileira. O chamado ‘Programa Pé-de-meia’ anuncia objetivar a redução da evasão nessa importante fase da Educação Básica. Antes de sua aprovação, foram estabelecidos alguns vetos, como trechos do projeto aprovado no Congresso, que incluíam a proibição do acúmulo da poupança estudantil com o Benefício de Prestação Continuada (BPC), destinado às pessoas com deficiência e de baixa renda visando diminuir as desigualdades educacionais e promover o acesso das pessoas com deficiência à educação básica em igualdade de oportunidades e condições e o aumento da frequência mínima exigida para a concessão do incentivo de 80% para 85% (Lei nº 14.818, 2024).

Gerido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o ‘Programa Pé-de-meia’ foi lançado pelo governo em novembro de 2023, em parceria com o Ministério da Fazenda, Ministério do Desenvolvimento Social, Caixa Econômica Federal, NEES/UFAL (Sistema Gestão Presente), UFSC (Jornada do Estudante) e teve adesão por meio do termo de compromisso assinado por redes federais, estaduais, distrital e municipais ofertantes de Ensino Médio. A estimativa é de atender a 2,5 milhões de estudantes, sendo o investimento de cerca de 7,1 bilhões em 2024, oriundos de um fundo privado da Caixa Econômica Federal considerando o cumprimento de todas as condicionalidades do Programa (Ministério da Educação, 2024a).

O incentivo financeiro consiste em um modo de auxiliar na permanência no Ensino Médio, mitigando os efeitos das desigualdades sociais na continuidade e conclusão dessa etapa educacional. Além de buscar reduzir as taxas de abandono e evasão escolar, bem como promover o desenvolvimento humano, atuando sobre os determinantes estruturais da pobreza extrema e sua reprodução intergeracional, e estimular a mobilidade social (Ministério da Educação, 2024a). Nota-se que o programa busca lidar com as conhecidas (como o próprio documento da BNCC/EM indica) desigualdades que afligem as juventudes brasileiras.

Os estudantes do ensino regular contemplados com o incentivo devem possuir de 14 a 24 anos, ter baixa renda, estarem matriculados no Ensino Médio regular das redes públicas e fazerem parte de famílias inscritas no Programa

Bolsa Família. Ou serem estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 19 a 24 anos, de baixa renda, pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família (Ministério da Educação, 2024a).

Comprovada a matrícula e frequência, o estudante recebe o pagamento de incentivo mensal no valor de R\$200,00, que poderá ser sacado a qualquer momento, mais depósitos de R\$ 1.000,00 ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio, que apenas poderão ser retirados da poupança após a conclusão da etapa. Considerando as dez parcelas de incentivo, os depósitos anuais e o adicional de R\$200,00 pela participação no Enem, a soma dos valores pode chegar a R\$ 9.200,00 por estudante (Ministério da Educação, 2024a).

Espera-se que a política consiga dar mais possibilidades às juventudes e proporcione a melhoria da educação brasileira. A busca por essa melhoria é o ensejo do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005, 2014), que apresenta metas e estratégias relacionadas ao aprimoramento do Ensino Médio. A respeito dele e a relação com a etapa final da Educação Básica, a próxima seção versará.

Plano Nacional de Educação e Ensino Médio

O PNE é uma reivindicação popular e define a intervenção plurianual do Poder Público no campo educacional. Assim, sua importância vem do fato de direcionar a política educacional do país. Algumas das estratégias para atingir as metas estabelecidas no mais recente PNE (voltado para o período de 2014 a 2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, envolvem: institucionalizar programa nacional de *renovação do Ensino Médio*, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática; elaboração pelo Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Médio, com vistas a garantir formação básica comum.

Ficou estabelecida, ainda, no PNE 2014/2024, a pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios na implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; fomentar a “[...] expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional [...]”, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; promover a “[...] busca ativa da população de 15 a 17 fora da escola [...], em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude; e implementar [...] políticas de prevenção à evasão [...] motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (Lei nº 9.394, 2014).

Sabe-se que um modo de garantir o cumprimento das metas está relacionado ao financiamento. A Lei nº 13.415 (2017) também promoveu alterações no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com o intuito de direcionar recursos para o financiamento da formação técnica e profissional, agora prevista no artigo 36 da LDB. Recursos que o Fundeb pode encaminhar também para instituições privadas, mediante a sua autorização para atuar no Ensino Médio público, concedida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (Amaral, 2017). Essa dinâmica gera controvérsias entre defensores de que os recursos públicos sejam destinados às instituições públicas, como Pinto (2016, p. 150) alerta: “[...] vários caminhos foram sendo encontrados pelo setor privado, lucrativo ou não, para obter com os Executivos federal, estadual e municipal uma parcela crescente de recursos que deveriam ser destinados às escolas públicas”.

Tendo em vista a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, se institui que, por meio do Ministério da Educação, ocorrerão os repasses de recursos para os Estados e Distrito Federal, durante a vigência de dez anos por escola, via Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). As escolas, ao serem contempladas, devem formalizar, via assinatura do termo de compromisso, as condições para o fomento, que são a identificação e delimitação das ações a serem financiadas; o cumprimento de metas quantitativas; a realização do cronograma de execução físico-financeira; a incorporação da previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. Assegurando também que as escolas participantes tenham iniciado a oferta de tempo integral a partir de 16 de fevereiro de 2017 e sigam o projeto político-pedagógico determinado no artigo 36 da LDB, devidamente adequado à proposta da Reforma do Ensino Médio (Amaral, 2017).

Amaral (2017) explicita que, dentre as metas definidas no PNE 2014/2024, o volume de recursos financeiros aplicados em educação é um dos pontos apresentados. O autor buscou correlacionar, em sua pesquisa, alguns dados que podem contribuir para compreensão das desigualdades encontradas no Ensino Médio, questionando se os recursos a serem destinados serão suficientes para implantação de atendimento em tempo

integral nas escolas dessa etapa. Para tal, ele utilizou o comparativo entre 20 países, incluindo o Brasil. Apontando que, para o Ensino Médio brasileiro, apesar do aumento de investimento, passando de R\$ 2.282,00 por estudante no ano 2000 para R\$ 7.302,00 em janeiro de 2017, o valor ainda é considerado insuficiente mesmo com a retirada da inflação, em comparação aos outros países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Amaral, 2017).

Para analisar esses valores em comparativo com os outros países, foram considerados os valores em dólares. Nesse caso, em 2013 o Brasil aplicou US\$/ PPP 3.852,00 por estudante do Ensino Médio, considerado na pesquisa um valor baixo. A classificação abarcava as seguintes categorias: altos investimentos – valores superiores a US\$/ PPP 10.000,00 por aluno; e os de médios – valores entre US\$/ PPP 5.000,00. Mesmo levando em conta que o investimento não esteja estritamente relacionado ao resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ponderou esse indicativo, analisando que os países com maiores pontuações foram também os que mais investiram em educação (Amaral, 2017).

Países que aplicaram valores baixos ficaram próximos dos 400 pontos ou abaixo no Pisa, como foi o caso do Brasil. Nesse sentido, Amaral (2017) aponta para a necessidade de elevar os recursos financeiros a serem aplicados em educação. Essa constatação mostra como a atuação do “[...] grupo que participou do golpe legislativo-judiciário-midiático e se instalou no Governo Federal (Amaral, 2017, p. 106), ao elaborar o orçamento de 2017, direcionou para o MEC um valor insuficiente no total de R\$ 107,3 bilhões reajustados em apenas 1,23% em relação ao orçamento previsto na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2016, que foi de R\$ 106,0 bilhões, com inflação de 6,29% (Loa, 2016 apud Amaral, 2017).

O autor conclui, a partir da análise, que o indicativo orçamentário prevê recursos insuficientes para a Política de Fomento e para o conjunto das metas estabelecidas no PNE 2014/2024. Logo, a realização das propostas para a melhoria do Ensino Médio, envolvendo a universalização, entre outros, pode ser comprometida. A Lei nº 13.005 apresenta proposta, na meta 3, de universalização do Ensino Médio, prevendo elevação da taxa líquida de matrículas para 80%. A meta 10 propõe integrar cerca de 25% das vagas da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, com o objetivo de estimular a conclusão da Educação Básica. Bem como a meta 11, que vem com a proposta de triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, fomentando a expansão para as redes públicas estaduais de ensino e na modalidade de Educação a Distância (Lei nº 13.005, 2014). Rozendo (2023) considera as propostas desafiadoras e frisa que pouco se investe em formações continuadas, capacitações e estruturas materiais para o funcionamento de qualidade das instituições públicas de ensino.

O documento do PNE 2014/2024 apresenta como estratégia para concretização da meta 3 a universalização do Enem (3.6) como instrumento de avaliação, que auxilia no desenvolvimento e melhorias nas políticas públicas da Educação Básica, além do papel “[...] de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior” (Lei nº 13.005, 2014). Logo, o PNE apresenta também o Enem como uma importante avaliação e apoio para a política educacional.

O painel de monitoramento do PNE 2014/2024, lançado em 2016, integra o InepData (conjunto de painéis de *Business Intelligence* que facilita o acesso dos governos e da sociedade às informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]) e traz alguns dados preocupantes a respeito das metas e estratégias estabelecidas para a educação (INEP, 2020).

Sobre a meta 3 do PNE 2014/2024, o painel indica que ainda há um caminho a ser percorrido para alcançar o percentual total em relação à universalização do atendimento escolar no Ensino Médio e à elevação da taxa líquida de matrículas nessa etapa para 85% até 2024. Os resultados podem ser visualizados nas Figuras 1 e 2.

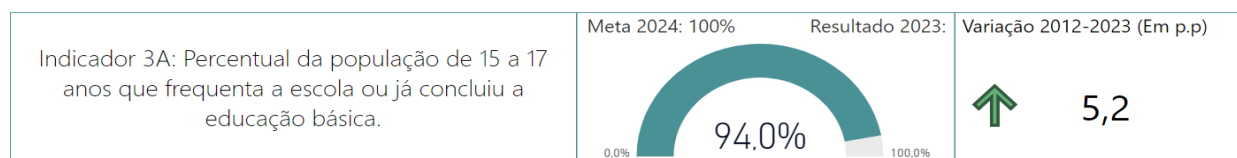


Figura 1. Indicador 3A PNE 2014/2024.

Fonte: INEP (2020).

Observa-se que em um ano será preciso desenvolver 6% da meta para que ela seja cumprida integralmente até o final do decênio. A Figura 1 revela, ainda, a evolução do quantitativo em pontos percentuais (p.p.). Em relação às juventudes de 15 a 17 anos, público do Ensino Médio, que frequenta a etapa ou possui Educação

Básica completa, será necessário que a meta avance em 8,1% para que até o final da vigência, prevista inicialmente para o PNE 2014-2024, ela seja cumprida em sua integralidade.

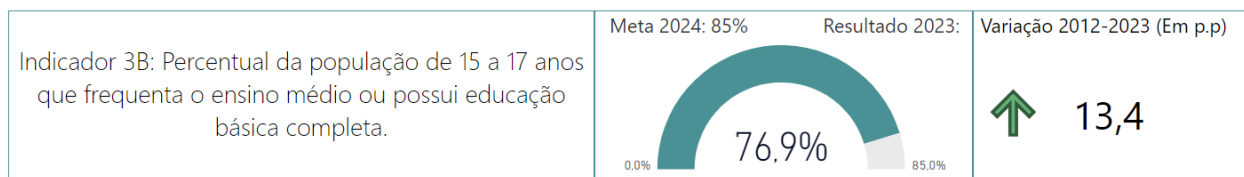


Figura 2. Indicador 3B PNE 2014/2024.

Fonte: INEP (2020).

No que diz respeito à meta 6, o monitoramento do painel evidencia que a oferta de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica estava, em 2023, em 20,6%, como se vê na Figura 3 (INEP, 2020), enquanto a meta até o ano de 2024 é de atingir o 25%.

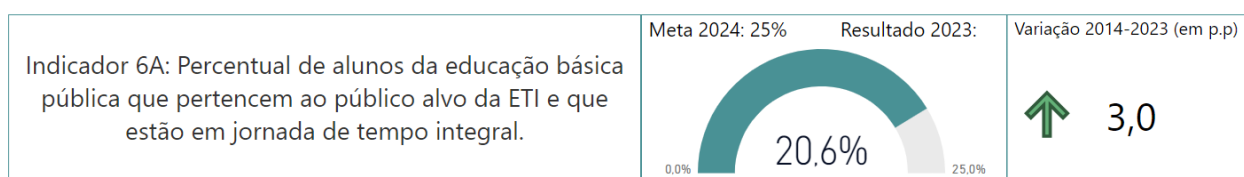


Figura 3. Indicador 6A PNE 2014/2024.

Fonte: INEP (2020).

O indicador 6B (Figura 4), por seu turno, mostra o percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral. Em 2023, esse percentual era de 30,5%, sendo 37,1% situadas em área urbana e 19,7% em zona rural. Para o Ensino Médio, o quantitativo é de 29,6% (INEP, 2020). Um fator que pode contribuir é o ‘Programa Pé-de-meia’, por exemplo, que pode viabilizar que os estudantes que estavam impossibilitados de estudar em jornada ampliada possam fazê-lo, por meio do incentivo financeiro previsto pelo programa.

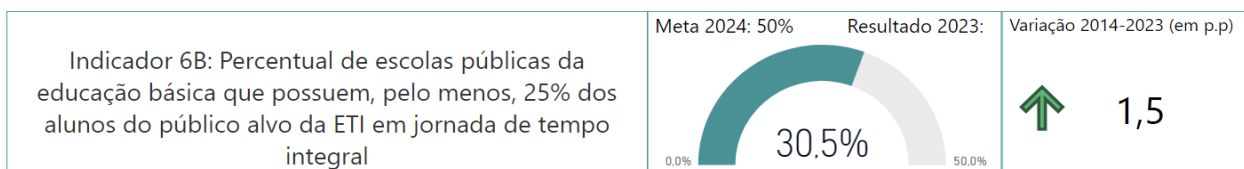


Figura 4. Indicador 6B PNE 2014/2024.

Fonte: INEP (2020).

Um dado preocupante é relacionado à meta 12 (Figura 5), que versa sobre a elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

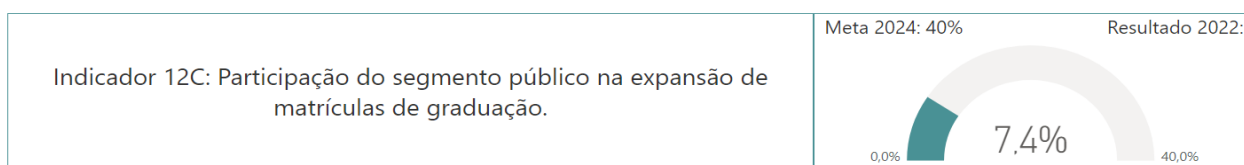


Figura 5. Indicador 6B PNE 2014/2024.

Fonte: INEP (2020).

Conforme se apresenta na Figura 5, a meta é de 40% e até 2022 foi alcançado 7,4%. Trata-se de uma meta importante para a ampliação de oportunidades para que estudantes da rede pública ocupem vagas nas universidades públicas e que aqueles que sentem vontade, tenham a possibilidade de dar continuidade aos estudos em nível superior. Aqui há uma evidência muito forte do problema da desigualdade de acesso à Educação Superior e a questão do privilégio de jovens abastados na competitividade do vestibular e do sucesso

no Enem, abordada neste texto, o que gera maiores possibilidades de ocupação das vagas nas universidades públicas. Esse fenômeno mostra uma inversão que ocorre, em que se notam estudantes das escolas privadas de Ensino Médio acessando com mais facilidade a Educação Superior pública.

A Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, prorroga a vigência do PNE 2014/2024 para 31 de dezembro de 2025 (Lei nº 14.934, 2024). O processo teve início com o Projeto de Lei nº 5.665 de 2023, da senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO), que visava evitar um vácuo legislativo no planejamento educacional do país (Projeto de Lei nº 5.665, 2023). O texto inicialmente propunha a prorrogação do PNE até 31 de dezembro de 2028 (Projeto de Lei nº 5.665, 2023). Mas o ministro da educação, Camilo Santana, salientou a importância do novo PNE ser aprovado ainda em 2024 e entrar em vigência em 2025 (Ministério da Educação, 2024b). Assim, o Projeto de Lei nº 2.614 (2024) propõe pautas relacionadas ao financiamento da educação, escola em tempo integral, acesso à Educação Superior, Educação Profissional e tecnológica, inclusão e equidade, visando reduzir desigualdades educacionais. São estabelecidos 18 objetivos, construídos com base em 58 metas e 253 estratégias (Projeto de Lei nº 2.614, 2024).

Em nota oficial publicada em seu site, em 28 de julho de 2024, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2024) apresentou algumas considerações relacionadas ao PL do PNE 2024-2034, que tramita considerando possíveis avanços e retrocessos analisados por coordenadoras de Grupos de Trabalho em pesquisa de Estado de Política Educacional (GT 5), Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10) e Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21).

Em suas ponderações, observa-se que o financiamento que mantém a meta intermediária de destinar 7% do Produto Interno Bruto (PIB), podendo chegar a 10% ao final do decênio, possui uma alteração em relação à previsão que era para o quinto ano de 2014-2024 e no atual PL 2024-2034 está prevista para o sexto ano, um ponto que deve ser discutido durante a tramitação. Faz, ainda, referência à brevidade ao tratar do investimento direcionado para a Educação Básica pública, por meio do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que utiliza como parâmetro indicador o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), para estabelecer o investimento por estudante/ano aplicado para cada etapa e modalidade da Educação Básica, objetivando a garantia de um padrão mínimo de qualidade (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2024).

A ANPED ressalta a ausência de especificação quanto aos concursos para cargos da educação pública, o que viabiliza as contratações temporárias e terceirizações, isto é, constitui um problema que incita a precarização da educação, interferindo na qualidade. Discorre-se também sobre o favorecimento das ofertas privadas financiadas com recursos públicos, intituladas como parcerias, que corroboram o fortalecimento de ideais oriundos da lógica mercantil, com assédio ao currículo, materiais didáticos, gestão escolar, formação de professores e políticas de avaliação externa (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2024).

No mesmo documento, apresentam-se, em tom de comemoração, as inserções referentes à equidade, presentes em metas que preveem a redução das desigualdades regionais, socioeconômicas e étnico-raciais, dentre outras, e que se atrelam aos 18 objetivos. A exemplo, cita-se a meta que propõe a ampliação da oferta de educação indígena, educação no campo e educação quilombola, que fazem parte da maior parcela das pessoas empobrecidas e por conseguinte mais afetadas pela estrutura de desigualdade (ANPED, 2024). A educação está em mais um importante período de planejamento, visando o seu futuro e o da sociedade a ser construída.

Evidencia-se na nova conjuntura, uma preocupação em discutir o combate às desigualdades, ou como colocado por Senkevics e Carvalho (2020), “[...] novas e velhas barreiras à escolarização [...]” em relação às juventudes. Em seu levantamento realizado entre 1995 e 2015, os autores se depararam com as ditas barreiras que se mantêm devido às disparidades socioeconômicas, raciais e de gênero, como entraves à garantia universal da educação de qualidade.

Os autores salientam o papel fundamental das políticas do poder público e também dos documentos oficiais, como o PNE vigente, apontando a busca da universalização presente em pelo menos 5 das 20 metas, que vão da educação infantil à Educação Superior. Eles consideram que “[...] cada etapa de ensino concluída é, ao mesmo tempo, o fim de um ciclo e o início de um ciclo seguinte” (Senkevics & Carvalho, 2020, p. 337), compreendendo que o aumento de concluintes de uma etapa demanda imediatamente a garantia da oferta da etapa seguinte, mas não é o que se põe, uma vez que ocorre de fato uma elegibilidade *versus* acesso.

Nesse sentido, o ponto central a ser observado na construção das desigualdades educacionais está no estudo das barreiras e transições que ocorrem nos percursos das juventudes. A exemplo, Senkevics e Carvalho (2020) discutem que a população negra empobrecida deve ser pauta de políticas de acesso e permanência ainda na etapa de escolarização anterior à Educação Superior, aqui se destaca o ‘Programa Pé-de-meia’ como uma iniciativa pertinente, considerando as desigualdades persistentes do Ensino Médio.

O que consistiria em um processo que Senkevics e Carvalho (2020) chamam de reatualização de desigualdades, acentuando as dificuldades de progressão, aprendizado e conclusão com o êxito da escolarização básica. Como exemplo, eles citam os resultados em avaliações de larga escala direcionadas à construção de um panorama da educação para as juventudes no nível médio, citando o Pisa de 2018.

Considerações finais

O problema das desigualdades é complexo e não é diferente quando se especifica a questão da desigualdade educacional. Sabe-se que não há soluções simples para problemas dessa natureza. No entanto, a reforma do Ensino Médio é objeto de estudo e alvo de intensas críticas por parte de especialistas por apresentar orientações curriculares que fragmentam os conhecimentos em itinerários formativos opcionais, o que se considera a parte diversificada do currículo, impraticáveis para boa parte das redes responsáveis pela operacionalização do Ensino Médio. Isso significa que as diferentes formações promovidas podem reeditar as desigualdades.

A justificativa da reforma foi a flexibilização como possibilidade de conferir maior protagonismo às juventudes, que poderiam personalizar o processo de ensino-aprendizagem, mas ela pode, na verdade, constituir diferentes formações que acentuam as desigualdades às quais parte da juventude já está submetida. Aquelas que não têm privilégios, para as quais a Educação Superior e a continuidade nos estudos não são um caminho óbvio.

Vale salientar que os desafios relacionados ao Ensino Médio decorrem, além de questões estruturais do sistema econômico (como as crises cíclicas de sobre acumulação), também de um campo de disputas político-ideológicas, em que convergem as demandas desse sistema econômico vigente da sociedade contemporânea, em contraposição à perspectiva humanística para as juventudes. Dada a última reforma gerada pela Lei nº13.415 (2017) e pela BNCC, percebe-se que o Ensino Médio é considerado uma prioridade absoluta, a ponto de ela ser iniciada por meio de uma Medida Provisória, no contexto em que Michel Temer assumia a presidência da República.

No que tange ao acesso à Educação Superior, observa-se uma desigualdade no acesso, assim como dificuldades de permanência, o que indica a necessidade de novas políticas públicas. Essas políticas emergem da necessidade de estratégias que melhorem a qualidade do Ensino Médio, de modo a concentrar-se tanto na formação cidadã quanto na ampliação das chances de competitividade das juventudes das redes públicas nos vestibulares e no Enem.

O PNE, como se pode acompanhar pelos dados apresentados no painel de monitoramento, não mostra resultados tão promissores sobre as metas estabelecidas para o Ensino Médio, especialmente se considerarmos que ainda faltam percentuais significativos para um período curto de vencimento do PNE 2014/2024. Com a construção do PNE para o próximo decênio, a educação se encontra em um novo e importante período de planejamento, assumindo um papel essencial na diminuição das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e culturais, dentre as quais se destaca aqui: a educacional.

Referências

- Amaral, N. C. (2017). O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? *Retratos da Escola*, 11(20), 91-108. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.759>
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. (2024). *Projeto de lei do PNE 2024-2034 contém avanços e riscos de retrocessos, analisam coordenadoras de GT*. <https://anped.org.br/projeto-de-lei-do-pne-2024-2034-contem-avancos-e-retrocessos-analisam-coordenadoras-de-gt/>
- Azevedo, L. D. (2020). Do vestibular ao ENEM: trajetórias, permanências e transformações (1750-2018). *EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação*, 7(17), 505-531. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4483>
- Bueno, M. S. S. (2000). O Ensino Médio no limiar do terceiro milênio: contatos imediatos (Cap. 4). In M. S. S. Bueno (Org.), *Políticas atuais para o Ensino Médio* (pp. 105-167). Papirus.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>
- Dayrell, J. T., & Jesus, R. E. (2016). Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, 37(135), 407-423. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>

- Estratégia Vestibulares. (2020, 8 de setembro) *Vestibular Unicamp: cursos, concorrência, calendário e mais*. <https://vestibulares.estrategia.com/portal/enem-e-vestibulares/vestibulares/vestibular-unicamp/>
- Frigotto, G., & Ferreira, S. M. (2023). Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo e ultraconservadorismo, o DNA da classe burguesa brasileira. In G. Frigotto (Org.). *O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica* (pp. 32-75). Expressão Popular.
- Fuza, A. F., & Miranda, F. D. S. S. (2020). Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Painel de Monitoramento do PNE*. INEP. <https://11nk.dev/44hMP>
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331-354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). 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. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. (2024, 16 de janeiro). Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm
- Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. (2024, 25 de julho). Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/07/2024&jornal=515&pagina=1>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lima, G. S. N., & Colares, M. L. I. S. (2023). Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. *Acta Scientiarum Education*, 45(1), e60501. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>
- Maciel, A. C., Jacomeli, M. R. M., & Brasileiro, T. S. A. (2017). Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. *Educação & sociedade*, 38(139), 473-488. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017158639>
- Maciel, A. C., Jacomeli, M. R. M., & Brasileiro, T. S. A. (2017). Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. *Educação & sociedade*, 38(139), 473-488. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017158639>
- Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. (2016, 22 de setembro). Institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Câmara dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>
- Ministério da Educação. (1998). *Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação. (2018b). *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. CNE/CNB. <https://acesse.one/DhrD3>

- Ministério da Educação. (2023). *Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio*. https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf
- Ministério da Educação. (2024a). *Pé-de-meia: a poupança do ensino médio*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>
- Ministério da Educação. (2024b). *Governo encaminha projeto do novo PNE ao Congresso Nacional*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/governo-encaminha-projeto-do-novo-pne-ao-congresso-nacional>
- Morais, E. A., Pedro, D. F. P., Fernandes, B. M., Silva, J. J. R., Cruz, M. P., Nogueira Neto, L. F., Oliveira, C. E. M., & Geraldo, V. (2020). Curso popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio: um meio de inclusão social em Itabira. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2849>
- Mota, É. R. L. C., Casagrande, A. L., & Alonso, K. M. (2022). Política educacional para o Ensino Médio: O Projeto “Escola Plena” no contexto Mato-Grossense. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(n. esp. 3), 2273–2293. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16728>
- Neves, R. C. V., & Colares, A. A. (2023). Reformas no ensino médio no Brasil: o chão da escola em areia movediça. *Revista Educação e Emancipação*, 16(1), 124-153. <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n1.2023.5>
- Oliveira, D. A. (1997). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Vozes.
- Pereira, T. I., Raizer, L., & Meirelles, M. (2010). A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, 17(1), 86-96.
- Pinto, J. M. R. (2016). Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*, 37(134), 133-152. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>
- Projeto de Lei nº 2.614*. (2024). Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm
- Projeto de Lei nº 5.230*. (2023, 26 de outubro). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598&fichaAmigavel=nao>
- Projeto de Lei nº 5.665*. (2023). Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2440754&fichaAmigavel=nao>
- Ramos, M. N. (2004). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs.), *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho* (pp. 37-52). MEC/SEMTEC.
- Rozendo, J. F. (2023). Políticas públicas no Ensino Médio no contexto: LDB e PNE. *Revista OWL – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, 1(2), 160-167. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8251439>
- Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. (2020). Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, 34(99), 333-352. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.020>
- Silva, M. R. (2020). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 274-291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>
- Süssekind, M. L., & Maske, J. (2020). “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Em Aberto*, 33(107), 173-187. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4532>
- Tenente, L. (2023, 19 de setembro). Ministro da Educação confirma que não haverá mudança no Enem 'nem agora, nem em 2024'. *G1 – Educação*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/09/19/ministro-da-educacao-mudancas-enem-novo-ensino-medio.ghtml>

INFORMAÇÕES SOBRE AS AUTORAS

Aryanne Mila de Barros: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Membro do Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece/UFMT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4757-4944>

E-mail: aryanne.barros@sou.ufmt.br

Renata Teixeira Nascimento: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Membro do Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece/UFMT).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6524-6661>

E-mail: renata.nascimento2@sou.ufmt.br

Ana Lara Casagrande: Doutora com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/UFMT). Vice líder do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

E-mail: ana.casagrande@ufmt.br

NOTA:

Aryanne Mila de Barros e Renata Teixeira Nascimento: responsáveis pela concepção, análise, interpretação dos dados e redação. **Ana Lara Casagrande:** responsável pela concepção, análise, interpretação dos dados, redação, revisão crítica do conteúdo do manuscrito e aprovação da versão final a ser publicada.

Editor associado responsável:

Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Rodadas de avaliação:

Cinco convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Disponibilidade de dados:

Para análise documental, utilizou-se o Painel de Monitoramento, que encontra-se no link a seguir: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>, que está nas páginas 9 a 13 do presente artigo. A BNCC e a Lei nº 13.415/2017 perpassa todo o texto, mas tem ênfase nas páginas 6 e 7.