



ENSINO MÉDIO

CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SISTÊMICO PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

DEZEMBRO DE 2022



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	01
1. INTRODUÇÃO	03
1.1 Escopo do documento	03
1.2 Introdução ao tema	04
2. CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	13
2.1 Acesso escolar no Ensino Médio	13
2.2 Trajetória escolar no Ensino Médio	15
2.3 Aprendizagem	16
3. INSPIRAÇÕES E CAMINHOS	19
3.1 O debate internacional sobre o Ensino Médio	19
3.2 Experiências nacionais	22
4. CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SISTÊMICO NO ENSINO MÉDIO, NA PERSPECTIVA DO GOVERNO FEDERAL	27
4.1 Pilar I: Ajustes na atual reforma do Ensino Médio	31
4.2 Pilar II: Outras medidas necessárias para viabilizar uma reforma sistêmica no Ensino Médio	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55





APRESENTAÇÃO

Sobre o Todos Pela Educação

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para isso, desenvolvemos ações visando ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação, produzimos conhecimento com o objetivo de apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público e articulamos junto aos principais atores para efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação. Além disso, monitoramos crítica e continuamente os indicadores e as políticas educacionais do país.



EXPEDIENTE

Elaboração

Todos Pela Educação

COORDENAÇÃO GERAL

Priscila Cruz

Presidente-executiva

Olavo Nogueira Filho

Diretor-executivo

Gabriel Corrêa (Coordenação)

Líder de Políticas Educacionais

Lucas Hoogerbrugge

Líder de Relações Governamentais

Daniela Mendes

Analista de Políticas Educacionais

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Tiemy Akamine

Líder de Comunicação e Mobilização

Bruna Rodrigues

Analista de Comunicação

Apoio Consultivo

Especialistas e organizações que colaboraram, em caráter consultivo, com a construção deste documento¹:

Binho Marques

Cesar Callegari

Claudia Costin

Gregório Grisa

José Francisco Soares

José Henrique Paim

Katia Smole

Maria Helena Guimarães Castro

Mariza Abreu

—

Fundação Telefônica Vivo

Instituto Natura

Instituto Sonho Grande

Instituto Unibanco

Itaú Educação e Trabalho

Movimento Pela Base

¹ Obs: a colaboração de especialistas e organizações não implica endosso a todas as propostas e mensagens aqui presentes. O Todos Pela Educação é integralmente responsável pelo conteúdo do documento.

1. INTRODUÇÃO



1.1. Escopo do documento

Este documento apresenta contribuições para o governo federal na pauta do Ensino Médio, que é uma das medidas estruturais apresentadas no documento “Educação Já 2022 – contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica brasileira”². O Educação Já 2022 é um documento elaborado pelo Todos Pela Educação que apresenta, à luz do atual contexto do país e tendo em vista as eleições de 2022, propostas de caminhos para a elaboração de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira nas próximas gestões federal e estaduais. A figura 1 apresenta uma visão geral das 10 medidas estruturais apresentadas

Figura 1: Visão geral das 10 medidas estruturais do Educação Já



Elaboração: Todos Pela Educação.

² Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>.



Diferentemente do que tem pautado o atual debate público quando o assunto é Ensino Médio, a pergunta central que orienta esse documento não é “o que deve ser feito com a chamada ‘reforma do Ensino Médio’, atualmente em curso?” e sim, “o que deve ser feito ao longo dos próximos anos para, de fato, ressignificar o Ensino Médio brasileiro?”. Ainda que sutil, essa mudança de abordagem é premissa para o que aqui será defendido.

Este material está organizado em cinco capítulos. Este primeiro faz uma introdução ao tema, apresentando uma visão dos pontos mais importantes a serem considerados no atual debate sobre o Ensino Médio no Brasil. Em seguida, o segundo capítulo expõe um breve contexto desta etapa, a partir de indicadores existentes de acesso, trajetória escolar e aprendizagem dos jovens. O terceiro capítulo oferece inspirações de caminhos em âmbitos nacional e internacional para as políticas de Ensino Médio. O capítulo 4 traz um conjunto de contribuições para as políticas referentes à etapa, na perspectiva da próxima gestão do governo federal. Por fim, o último capítulo traça considerações finais.

1.2. Introdução ao tema

O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica brasileira com resultados mais críticos³. Há desafios imensos em relação à permanência dos jovens na escola e à sua aprendizagem, ambos com profundas desigualdades. Desafios esses causados por problemas históricos e estruturais, que agora foram agravados com a pandemia da Covid-19. Além disso, cabe destacar que parte

³ Os principais indicadores referentes à etapa são apresentados no capítulo 2.



dos resultados críticos do Ensino Médio se devem a problemas originados em etapas anteriores, como os baixos níveis de aprendizagem e as altas taxas de distorção idade-série dos alunos que concluem o Ensino Fundamental⁴.

Durante as duas últimas décadas, os baixos resultados do Ensino Médio brasileiro intensificaram o diagnóstico, por parte de um conjunto amplo de atores do campo político e técnico, de que mudanças profundas eram necessárias. Com isso, já no início dos anos 2000, alguns estados começaram a implementar e expandir iniciativas inovadoras, como as escolas de Ensino Médio em tempo integral, que serão discutidas mais adiante.

Em 2006, uma medida importante para a etapa foi a criação do Fundeb, como evolução do Fundef, que vigorava desde 1998. O Fundeb passou a considerar as matrículas do Ensino Médio (e também da Educação Infantil) nos cálculos das transferências de recursos para a Educação entre os entes federados, ajudando no financiamento da etapa. Além disso, em 2009, a Emenda Constitucional n° 59 tornou obrigatória a Educação dos 4 aos 17 anos no Brasil, faixa etária que era dos 6 aos 14 anos até então.

Ainda em 2009, foi criado o programa Ensino Médio Inovador – EMI. Ele buscava apoiar as redes estaduais de ensino no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico e flexível, que abordava o fortalecimento do protagonismo juvenil. O Ensino Médio Inovador foi descontinuado em 2016.

Em 2012, por iniciativa do Ministério da Educação e do Congresso

⁴ Este documento irá se deter na temática do Ensino Médio. O Todos Pela Educação, junto com outras organizações, elaborou um documento específico com propostas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que pode ser acessado em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/detalhamentos-do-educacao-ja/>.



Nacional, foi criada a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)⁵. Ela promoveu audiências públicas e seminários estaduais para ouvir contribuições para a formulação de um Projeto de Lei. Nasceu, assim, o PL 6.840/2013, apresentado em novembro de 2013 pelos deputados federais Reginaldo Lopes (PT-MG) e Wilson Filho (PMDB-PB).

Este Projeto de Lei propunha uma elevação substantiva da carga horária do Ensino Médio, das 800 horas anuais vigentes para o total de 1.400 horas/ano (4.200 horas ao longo da etapa). Isso deveria ser alcançado para todas as matrículas em um prazo de 20 anos, sendo que, após dez anos, ao menos 50% das matrículas deveriam já estar nessa carga horária. Além disso, o PL 6.840/2013 propunha que os currículos de Ensino Médio seriam organizados a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Haveria uma Base Nacional Comum Curricular que contemplaria essas áreas e evidenciaria a interdisciplinaridade. O PL também dizia que, assegurada a formação geral, deveriam ser ofertadas aos alunos cinco opções formativas, que se aprofundariam em uma dessas áreas do conhecimento ou focariam na formação profissional. O PL 6.840/2013 discorria ainda sobre outros assuntos, como a obrigatoriedade de se fazer o Enem para a conclusão da etapa e limitações ao Ensino Médio noturno.

A partir do PL 6.840/2013, seguiram-se diversos fóruns de discussão sobre a necessária reformulação do Ensino Médio, entre eles, os debates promovidos entre Secretários(as) Estaduais de Educação, no âmbito do Consed (Conselho Nacional de Secretários de

⁵ A CEENSI tinha como presidente o Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), como 1º Vice-Presidente a então Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), como 2º Vice-Presidente o então Deputado Alex Canziani (PTB-PR), como 3º Vice-Presidente a Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO) e como relator o então Deputado Wilson Filho (PMDB-PB). Os partidos aqui descritos eram as legendas dos deputados à época.



Educação).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi aprovado. Em sua meta 3, referente ao Ensino Médio, consta como primeira estratégia uma “renovação” da etapa. A estratégia fala em *“Institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como Ciência, Trabalho, Linguagens, Tecnologia, Cultura e Esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais”*.

Em 2016, já sob o governo de Michel Temer, foi aprovada uma medida provisória que incorporava as principais ideias do PL 6.840/2013 e, também, abarcava a essência do que a meta 3 do PNE apresentava, em particular no que diz respeito à flexibilização e diversificação do currículo. Ela deu origem à Lei 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e trazendo uma nova arquitetura curricular para o Ensino Médio. Vale mencionar que esse instrumento legal causou muita polêmica no debate educacional. Houve, também, a partir da Lei 13.415/2017, a apresentação e aprovação da proposta de Base Nacional Comum Curricular para esta etapa e a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM)⁶, em novembro de 2018. Tais mudanças compõem o que tem sido chamado de “Reforma do Ensino Médio” ou de “Novo Ensino Médio”.

⁶ Resolução CNE/CEB n° 3, de 21 de novembro de 2018.



As principais mudanças dessa reforma são a ampliação da carga horária e o redesenho da arquitetura curricular. A carga horária passa das 800 horas anuais para 1.400 horas, de forma gradual, começando com um mínimo de 1.000 horas/ano em 2022 (não há previsão de quando se chegará nas 1.400 horas/ano). Ou seja, a partir de 2022, os estudantes deverão ter uma jornada diária mínima de 5 horas.

Do ponto de vista da arquitetura curricular, o Ensino Médio deixa de ter 13 disciplinas obrigatórias a todos os alunos e passa a contar com uma parte comum, chamada “formação geral básica”, com uma carga horária máxima de 1.800 horas, e outra parte flexível, chamada “itinerários formativos”, com um mínimo de 1.200 horas. Essa organização acontece da seguinte forma:

- ✔ **A formação geral básica** é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A Lei obriga que a BNCC considere estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, e as DCN-EM citam outros componentes (por exemplo, História e Cultura afro-brasileira e indígena). Além disso, é estabelecido que os currículos devem incluir Inglês e que o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio, enquanto o restante dos componentes curriculares presentes na formação geral básica fica a critério dos sistemas de ensino, podendo ser desenvolvido em apenas parte dos anos do curso.
- ✔ **Sobre os itinerários formativos**, eles devem ser organizados a partir de arranjos curriculares que considerem as quatro áreas do conhecimento e a



formação técnica profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os itinerários podem ser estruturados a partir do aprofundamento em alguma das áreas, em uma combinação de aprofundamento das áreas, uma combinação de aprofundamento com a formação técnica e profissional ou apenas a formação técnica e profissional. As DCN-EM trouxeram, ainda, que os itinerários devem ser organizados a partir de um ou mais dos seguintes “eixos estruturantes”: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Elas também estabelecem a obrigatoriedade de, pelo menos, duas opções de itinerários por município e que sejam orientados pelos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (definidos em Portaria do Ministério da Educação desde dezembro de 2018⁷). Outros aspectos relevantes sobre a estruturação dos itinerários ficaram a cargo de cada sistema de ensino.

Em uma análise geral, é preciso destacar que há mudanças aprovadas para o Ensino Médio que apontam para o sentido correto, especialmente na visão de ampliação de carga horária, da organização curricular por área do conhecimento⁸, da busca da interdisciplinaridade e da flexibilização curricular, com a previsão de oferta de opções formativas para os estudantes ao longo da etapa. Além disso, a previsão de se garantir a opção ao aluno pela formação profissional e técnica precisa ser ressaltada, podendo ser uma oportunidade de promover a inclusão produtiva qualificada de forma articulada no Ensino Médio regular, caso feita de forma adequada.

⁷ Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

⁸ Esse elemento é um ponto positivo da nova arquitetura curricular, embora se reconheça que é preciso melhor caracterização de cada área do conhecimento definida. Ainda, é preciso ressaltar que a organização curricular por área do conhecimento não significa o fim das disciplinas, mas, sim, uma maior oportunidade de aprimorar a relação entre elas. Neste contexto, abre-se a possibilidade, ainda pouco efetivada no Brasil, de um ensino interdisciplinar.



Ademais, os próprios estudantes brasileiros indicam estar atentos à necessidade de mudanças na estrutura curricular vigente até 2021. Em recente pesquisa de opinião com jovens de todo o Brasil⁹, 92% dos alunos de escolas públicas de Ensino Médio disseram concordar que o aluno deveria poder escolher as áreas em que irá aprofundar os estudos, seguindo suas preferências. Além disso, 83% “concordam totalmente” que deveria haver a opção de ter formações voltadas ao mercado de trabalho durante a etapa, ao passo que 65% dizem pretender cursar o Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio (ou seja, os jovens não veem que formações para o mercado de trabalho são antagônicas ao acesso ao Ensino Superior).

No entanto, igualmente relevante é reconhecer que, passados quatro anos da aprovação das normativas do chamado “Novo Ensino Médio”, e iniciada sua implementação em 2022 (após quase dois anos de escolas fechadas), fica claro que elas necessitam de ajustes para que a etapa possa, de fato, evoluir de forma substantiva. Por isso, é imperativo que a próxima gestão do governo federal amplie o diálogo com a comunidade educacional e, com base em um profundo diagnóstico do que hoje já ocorre nos estados, uma vez que todos eles já iniciaram o processo de mudanças, proponha ajustes na reforma em curso (os principais pontos críticos serão apresentados adiante).

Adicionalmente, como um processo de mudanças em escala como esse é altamente complexo, é essencial que o processo de implementação seja objeto de maior atenção por parte do próximo governo federal. Como também será exposto a seguir, serão necessárias revisões de cronograma, mais apoio do MEC aos estados e um robusto sistema de monitoramento sobre seu avanço.

Por último, e ainda mais importante, é preciso reforçar que

⁹ Pesquisa de Opinião com Estudantes do Ensino Médio (Datafolha, 2022). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/br-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>



as profundas mudanças em curso na arquitetura curricular da etapa, mesmo com os ajustes que se fazem necessários, não enfrentam outros desafios estruturais que o Ensino Médio tem. Em outras palavras: a mudança de arquitetura curricular é, sem dúvida, um elemento de grande relevância, mas há diversos outros fatores que também precisam avançar para uma real resignificação do Ensino Médio brasileiro. Alguns exemplos são a valorização, a formação e as condições de trabalho dos professores, a infraestrutura escolar, a qualidade da gestão das escolas, o financiamento e a própria gestão das secretarias de Educação no âmbito dessa etapa.

Ou seja, para conseguir promover melhorias substanciais no Ensino Médio, o Brasil precisa de um projeto sistêmico para a etapa – projeto este que, hoje, inexistente no arcabouço da política educacional brasileira. Não por acaso, é esse o entendimento que pauta os modelos de escolas mais sólidos e com melhores resultados no país, como o Ensino Médio em tempo integral e as Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que serão destacados como inspirações de caminhos no capítulo 3. Eles atuam sobre diversos elementos da dinâmica escolar, buscando garantir uma oferta de alta qualidade.

Isto posto, não se pode ignorar, também, o peso que fatores extraescolares (relacionados indiretamente com a política educacional) exercem sobre os resultados educacionais da etapa. A pobreza, a vulnerabilidade social, a necessidade de trabalho, a saúde mental, a violência e a gravidez na adolescência são exemplos de questões intersetoriais que não podem ser secundarizadas no debate sobre melhorias da qualidade no Ensino Médio. Um exemplo são as políticas de permanência dos jovens na escola, como auxílios financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade, para que frequentem a escola e concluam a Educação Básica.



Estes pontos embasam as contribuições elencadas no capítulo 4 para as políticas públicas de Ensino Médio do próximo governo federal. Elas estão estruturadas a partir de dois grandes eixos. O primeiro trata especificamente da reforma em curso, trazendo discussões sobre ajustes a serem feitos na formulação da política e no papel do Ministério da Educação em apoiar e coordenar sua implementação. Já o segundo eixo aborda a necessidade de o MEC ter uma abordagem mais ampla para a etapa, apoiando os estados a promoverem avanços sistêmicos nas suas escolas públicas de Ensino Médio.

Antes, no entanto, apresenta-se um breve contexto de dados sobre essa etapa da Educação Básica no Brasil e, na sequência, algumas inspirações de caminhos vindas do debate internacional e de experiências nacionais.

2. CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A compreensão de que o Ensino Médio brasileiro precisa de mudanças estruturais e sistêmicas passa, necessariamente, pela compreensão dos seus atuais desafios, especialmente no que diz respeito aos principais indicadores de acesso à escola, trajetória escolar e aprendizagem. A seguir, apresentam-se os números mais recentes referentes a essas três dimensões, de forma breve e resumida.

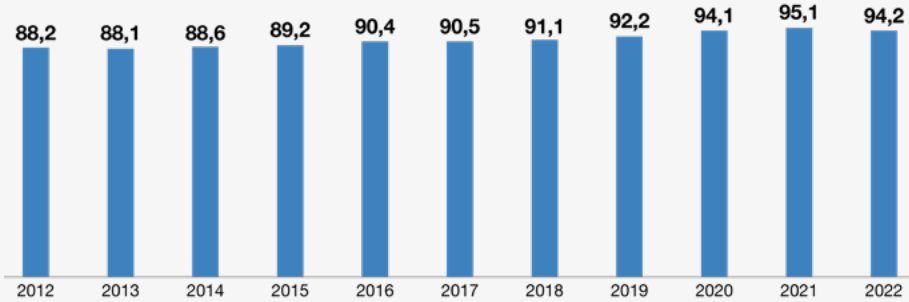
2.1. Acesso escolar no Ensino Médio

Em relação ao acesso, o Brasil vem ampliando significativamente a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola. No início dos anos 2000, menos de 80% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola¹⁰. Segundo a Pnad-Contínua, do IBGE, essa parcela chegou a 88,2%, em 2012, e a 94,2%, em 2022 (figura 2). Ainda assim, não se pode ignorar o fato de o país ainda ter mais de 5% dos seus jovens desta faixa etária (mais de 500 mil jovens) fora da escola e que esse percentual é significativamente mais alto nas regiões mais pobres do país.

¹⁰ Fonte: Pnad/IBGE. Observação: houve uma mudança metodológica para cálculo do indicador a partir de 2012. Por isso, os anos anteriores não estão inseridos no gráfico. Para ver uma série histórica do indicador de 2001 a 2012, acesse o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 (página 30), disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>



Figura 2 – Porcentagem de atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos



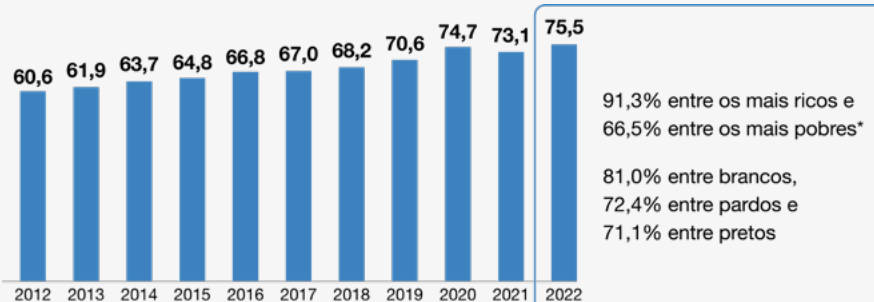
Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.
Observação: são excluídos do cálculo os jovens que já concluíram o Ensino Médio.



Gráfico de barras representando a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam as escolas. Desde 2012, o Brasil amplia essa porcentagem. Segundo a Pnad-Contínua, do IBGE, essa parcela chegou a 88,2% em 2012 e a 94,2% em 2022.

Outro indicador relevante é a parcela de jovens de 15 a 17 anos que estão na escola cursando o Ensino Médio, ou seja, a etapa de ensino adequada para sua faixa etária. Esse indicador também vem avançando de forma significativa, embora o cenário atual ainda seja crítico. Em 2022, 75,5% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio, frente a 60,6% em 2012 (figura 3). A evolução chama ainda mais a atenção quando notamos que, no início dos anos 2000, a taxa não chegava a 40%¹¹. Destaca-se, ainda, as relevantes desigualdades associadas ao nível socioeconômico e à raça/cor dos estudantes.

Figura 3 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.
Observação: são excluídos do cálculo os jovens que já concluíram o Ensino Médio. *O cálculo por renda é feito por quintil, considerando a renda proveniente do trabalho.



Gráfico de barras representando a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio. Esse indicador também vem avançando de forma significativa, embora o cenário atual ainda seja crítico. Em 2022, 75,5% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio, frente a 60,6% em 2012. Envolvendo a barra de 2022, há um quadrado sobre as desigualdades de acesso associadas: ao nível socioeconômico (91,3% entre os mais ricos cursam o Ensino Médio, enquanto apenas 66,5% entre os mais pobres) e à raça/cor (81% entre os brancos, 72,4% entre os pardos e 71,1% entre os pretos).

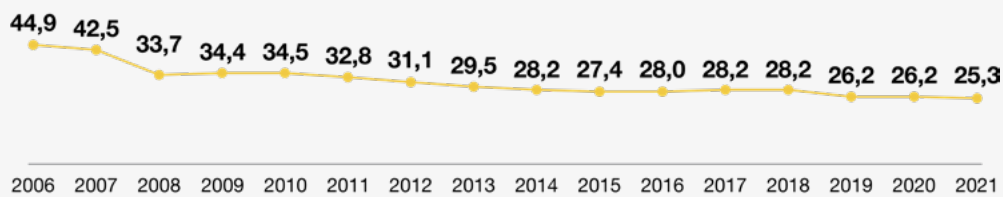
¹¹ Fonte: “O fim de uma era ou e agora, Maria? Desafios para a atuação federal na Educação Básica”. Soares et al. (2021). IPEA. Texto para Discussão 2713.

2.2. Trajetória escolar no Ensino Médio

Observando indicadores referentes à trajetória escolar dos estudantes, a mensagem é semelhante ao visto nos dados de acesso à escola: embora ainda haja enormes desafios¹², houve melhorias nas últimas décadas.

Isso é sustentado, por exemplo, pela taxa de distorção idade-série, que revela a porcentagem de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à série que deveriam estar cursando. Em 2021, aproximadamente 25% dos estudantes de Ensino Médio estavam com atraso escolar de, no mínimo, dois anos - parcela que era de 45% em 2006 (figura 4).

Figura 4 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio (%)



Fonte: MEC/Inep/Deed. Elaboração: Todos Pela Educação.



Gráfico de linha amarela com a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, ou seja, a porcentagem de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à série que deveriam estar cursando. Em 2020, aproximadamente 25% dos estudantes de Ensino Médio estavam com atraso escolar, parcela que era de 45% em 2006.

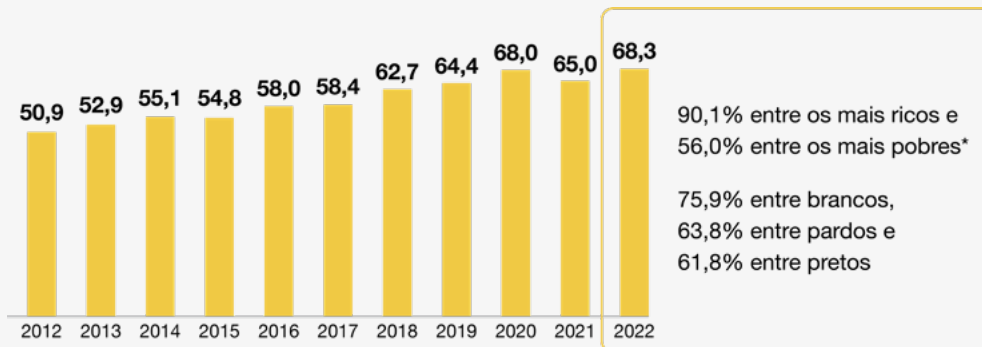
Outro indicador que mostra avanços e desafios na trajetória escolar é a parcela de jovens brasileiros de 19 anos que já completaram o Ensino Médio. Esse percentual ainda é de 68,3% (2022), embora seja notável o seu crescimento nos últimos anos (figura 5). No início dos anos 2000, menos de 1/3 dos jovens de 19 anos haviam concluído

¹² Importante ressaltar que a irregularidade das trajetórias escolares ainda é um desafio de enorme magnitude no Brasil. Por exemplo, apenas 53,1% dos estudantes brasileiros conseguem completar o Ensino Fundamental com uma trajetória totalmente adequada, ou seja, sem eventos de repetência ou evasão. Fonte: “Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da Educação Básica brasileira”. Soares, Alves e Fonseca (2021).

o Ensino Médio no Brasil, mostrando o importante salto que o país deu nas últimas duas décadas¹³.



Figura 5 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. *O cálculo por renda é feito por quintil, considerando a renda proveniente do trabalho.



Gráfico de barras representando a porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio. Esse indicador também vem avançando de forma significativa. Em 2022, 68,3% dos jovens de 19 anos finalizaram a etapa, frente a 50,9% em 2012. Envolvendo a barra de 2022, há um quadrado sobre as desigualdades de acesso associadas: ao nível socioeconômico (90,1% entre os mais ricos concluíram o Ensino Médio aos 19 anos, enquanto apenas 56% entre os mais pobres) e à raça/cor (75,9% entre os brancos, 63,8% entre os pardos e 61,8% entre os pretos).

2.3. Aprendizagem

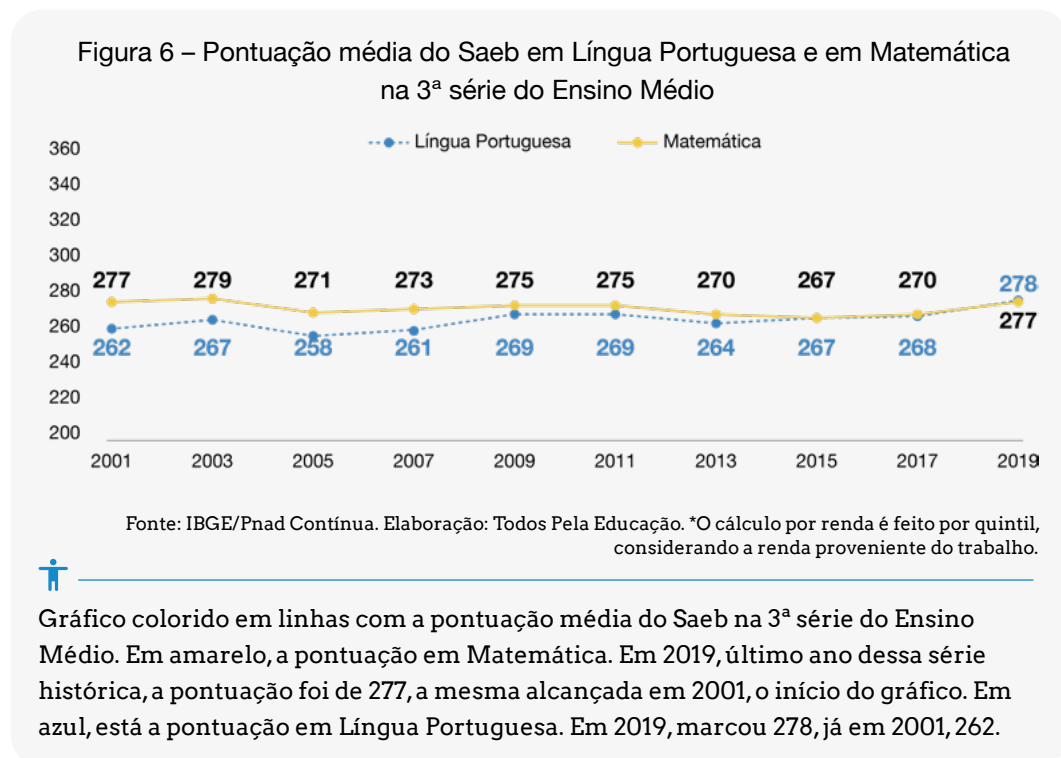
No que diz respeito à aprendizagem, a mensagem é mais crítica. Os resultados médios dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio estão praticamente estagnados há décadas, em níveis baixos. Ainda que isso tenha se dado em um processo de mudança no perfil dos alunos que fazem as provas (como visto anteriormente, mais jovens estão chegando ao Ensino Médio e completando a etapa), é nítido que o Brasil ainda está longe de conseguir garantir o direito à Educação de qualidade a seus jovens.

Isso pode ser visto, primeiramente, pela pontuação média dos estudantes nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se mantém estável nos últimos 20 anos, como mostra

¹³ Fonte: Pnad/IBGE. Observação: houve uma mudança metodológica para cálculo do indicador a partir de 2012. Por isso, os anos anteriores não estão inseridos no gráfico. Para ver uma série histórica do indicador de 2001 a 2012, acesse o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 (página 31), disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>



a figura 6. Além disso, a partir dessa prova, é possível calcular a parcela de alunos que atingiram um nível adequado de aprendizado em Língua Portuguesa e em Matemática¹⁴. Como mostra a figura 7, esse percentual também avançou pouco nas últimas décadas, com uma elevação mais expressiva apenas em Língua Portuguesa, entre 2017 e 2019¹⁵.

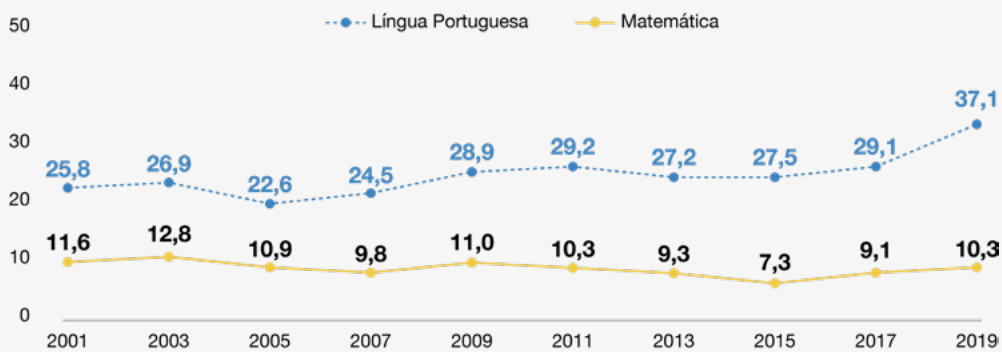


¹⁴ O percentual de estudantes com nível de aprendizado adequado segue metodologia estabelecida pelo Todos Pela Educação. Para mais informações, acesse o relatório “Aprendizagem na Educação Básica: detalhamentos do contexto pré-pandemia”. Todos Pela Educação (2021). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/09/relatorio-de-aprendizagem.pdf>

¹⁵ Em 2019, enquanto o percentual de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa era de 37,1% entre todos os estudantes brasileiros, ele chegava a 50,8% entre os brancos, era de 31,6% entre os pardos e 28,2% entre os pretos. Em Matemática, era de 18,1% entre brancos, 6,9% entre pardos e 4,6% entre pretos.



Figura 7 – Porcentagem de alunos da 3ª série do Ensino Médio com nível de aprendizado considerado adequado



Fonte: MEC/Inep/Saeb. Elaboração: Todos Pela Educação.



Gráfico colorido em linhas com a porcentagem de alunos da 3ª série do Ensino Médio com nível de aprendizado considerado adequado. Em amarelo, a porcentagem em Matemática. Em 2019, último ano dessa série histórica, cerca de 10,3% dos jovens possuíam aprendizado adequado, valor menor do que apresentado em 2001, o início do gráfico: 11,6%. Em azul, está a porcentagem em Língua Portuguesa. Em 2019, marcou 37,1%, já em 2001, 25,8%.

Os dados do Saeb 2021, que foram recém-divulgados pelo Inep, não estão inseridos nos gráficos porque precisam de bastante cautela para serem analisados. Particularmente no Ensino Médio, houve uma queda acentuada na taxa de participação dos estudantes na avaliação, ou seja, no percentual de alunos matriculados que, de fato, fizeram as provas. Essa taxa foi, em 2021, de 61,4% entre alunos da 3ª série do Ensino Médio, sendo que foi de 75,6% em 2019¹⁶.

No entanto, ressalta-se que o prolongado fechamento de escolas, as fragilidades e limitações próprias do ensino remoto e o agravamento de problemas sociais no Brasil criaram um cenário sem precedentes em todas as etapas da Educação Básica. Isso reforça a necessidade de a próxima gestão federal dar prioridade à Educação Básica, dados os imensos desafios que estão postos. O Ensino Médio está inserido nesse contexto.

¹⁶ Para saber mais, acesse: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/divulgacao-de-saeb-e-ideb-2021/>



3. INSPIRAÇÕES E CAMINHOS

Antes da apresentação da agenda de propostas para ações do próximo governo federal, elencam-se inspirações de caminhos que ajudam a embasá-las. Elas vêm tanto de outros países como de experiências em estados brasileiros.

3.1. O debate internacional sobre o Ensino Médio

Acompanhar o debate internacional sobre Ensino Médio é importante para inspirar discussões nacionais, ainda que o exercício sempre precise ser acompanhado de grandes esforços de contextualização.

Um olhar para as experiências de outros países revela que há uma grande diversidade de modelos entre países. Não há, portanto, uma estrutura única, e os diferentes arranjos tendem a refletir as concepções de cada nação a respeito dos objetivos desta etapa. É possível, no entanto, identificar algumas **tendências majoritárias que serviram como norte das recentes mudanças no Brasil.**

Uma delas é a possibilidade de escolhas por diferentes trajetórias. Outra é a maior integração da Educação Profissionalizante no Ensino Médio. Olhando para as condições de oferta, é possível também identificar que, em geral, **estudantes em países desenvolvidos passam mais tempo diário na escola do que no Brasil.**

Em 2005, um relatório internacional da Unesco sobre a Educação secundária (Ensino Médio) no mundo destacou alguns pontos de consenso entre os especialistas, extraídos de fóruns convocados

pela organização¹⁷. Uma delas era de que “as iniciativas de reforma da Educação secundária geral e da Educação Técnico-profissional e treinamento não devem ser levadas a cabo de maneira isolada”. Ao contrário, “devem facilitar a construção de pontes entre as duas modalidades e a formação de itinerários individuais de aprendizagem ao longo da vida.” Sobre o mesmo tópico, o documento cita, também, como consenso que “em vez de acentuar as diferenças entre disciplinas ditas gerais e vocacionais, o ensino secundário deveria se concentrar sobre as relações existentes entre essas disciplinas e suas interdependências.”

Outro ponto de atenção bastante relevante para o contexto brasileiro, num momento em que a atual reforma do Ensino Médio prevê a possibilidade de escolhas, é que “serviços de orientação e aconselhamento devem estar acessíveis aos alunos a fim de ajudá-los a tomar decisões informadas sobre as escolhas educacionais e profissionais à disposição.”

Outra organização internacional a constatar como tendência global a maior integração entre o profissionalizante e o médio é a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). No relatório *Education at a Glance*, de 2021, a entidade afirma que “nos últimos anos, os países aumentaram a diversidade de seus programas de Ensino Médio. (...) Os currículos evoluíram gradualmente da separação entre programas gerais e profissionalizantes para a oferta de programas mais abrangentes, que incluem os dois tipos de aprendizagem, tornando mais flexíveis os caminhos que levam à Educação Superior ou ao mercado de trabalho”¹⁸.

¹⁷ *Secondary Education Reform: towards a convergence of knowledge acquisition and skills development*. Paris: UNESCO, 2005. ED.2005/WS/37

¹⁸ *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Education at a Glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD, 2021.



Outro aprendizado que o Brasil pode tirar das experiências internacionais é que o processo de reforma demanda investimento, tempo e muita atenção na implementação de políticas públicas. Um relatório feito pelo instituto D³e¹⁹ analisou a experiência de três sistemas educacionais que passaram por reformas em sua Educação secundária recentemente: Portugal, Chile e Ontário (Canadá). Uma das conclusões do levantamento é a necessidade de estabelecer objetivos simples e declarados, de maneira que a comunidade escolar, profissionais da Educação, estudantes e, até mesmo, líderes políticos entendam a prioridade e a urgência das reformas, e se comprometam com ela. Para isso, é importante buscar a construção de consensos (ou o mais próximo disso) entre os diversos atores envolvidos no processo.

Sobre a oferta de itinerários pelas escolas, entre as recomendações a partir das experiências desses países estão estabelecer parcerias para garantir a pluralidade e a qualidade de oferta. Outra sugestão é a promoção de um planejamento adaptativo da oferta educacional, com o menu de cursos sendo revistas com alguma frequência, de acordo com as preferências expressadas pelos estudantes e as realidades locais.

Por fim, alinhado às recomendações da Unesco, o relatório cita a importância de garantir uma organização que possibilite a mudança de trajetória ou itinerários pelos estudantes, algo que pode, aliado a uma boa orientação aos estudantes, contribuir para amenizar o risco de ampliação de desigualdades. Outra característica desses sistemas destacada no documento é a possibilidade de organização por um sistema de créditos, de modo a evitar que estudantes repitam de ano, podendo recuperar a aprendizagem na disciplina em que tiveram desempenho insuficiente sem serem penalizados com a retenção de um ano para outro, algo, aliás, que já é permitido (mas não obrigatório) na atual legislação brasileira.

¹⁹ Implementação de reformas no Ensino Médio: experiências internacionais e aprendizados para o Brasil. D³e, 2022.



3.2. Experiências nacionais

Há muito o que se aprender, também, com a experiência de redes brasileiras que, mesmo antes da aprovação da atual reforma do Ensino Médio, já organizavam seus sistemas na direção dos princípios trazidos por ela e, de forma articulada e sistêmica, buscavam resolver diversas outras questões estruturais da etapa.

Dois desses exemplos são o Ensino Médio Integral (em escolas em tempo integral) e as Escolas Técnicas de Ensino Médio, onde há boas experiências estaduais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.2.1. Ensino Médio Integral²⁰

No caso da Educação em tempo integral, mesmo antes de a legislação prever expansão da carga horária, o Censo Escolar já registrava tendência de aumento no tempo em que os alunos ficam na escola no Brasil, embora partindo de um patamar muito baixo. Entre 2012 e 2021, a proporção de matrículas em escolas públicas com carga horária igual ou superior a 7 horas diárias foi de 4% para 16% no Ensino Médio. Alguns estados se destacam por terem percentuais já bastante superiores à média nacional, caso de Pernambuco (59%), Paraíba (56%), Ceará (33%) e Sergipe (27%). Vale lembrar que a expansão da Educação Integral é também uma meta do Plano Nacional de Educação²¹.

Este é um movimento positivo, mas, como em toda política pública, a qualidade do desenho e da implementação são determinantes para garantir que o esforço resulte em melhoria para os estudantes. Ou seja, apenas mais tempo na escola não é suficiente para

²⁰ Uma discussão mais aprofundada sobre o Ensino Médio Integral é feita no documento específico do Educação Já sobre o tema.

²¹ A meta 6 do PNE prevê que, nacionalmente, a Educação brasileira ofereça a “Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.”



gerar qualidade educacional. Nesse sentido, a experiência de Pernambuco, estado que mais se destaca neste quesito, mostra como o Ensino Médio Integral deve ser abordado: o tempo adicional que os estudantes passam na escola é visto como viabilizador de um modelo de escola diferenciado e inovador, em que a abordagem pedagógica e a gestão da escola são significativamente diferentes daqueles vistos em escolas regulares. Além de mais tempo de aulas, os alunos têm, por exemplo, aulas práticas, tutoria contínua com professores, oferta de disciplinas eletivas, discussão sobre seu projeto de vida e orientações de estudo. Há um grande trabalho para se promover o protagonismo juvenil durante os anos de estudo. E tudo isso em uma escola com professores que têm dedicação exclusiva a ela, permitindo maior vínculo com os alunos, e gestores selecionados criteriosamente e constantemente apoiados pela secretaria de Educação.

A partir da expansão desse modelo, que, em 2022, chega a 75% das matrículas de 1ª série do Ensino Médio no estado²², Pernambuco apresentou resultados expressivos na etapa, quando comparado às demais Unidades da Federação. Chegou, em 2019, a ter o 3º melhor Ideb no Ensino Médio brasileiro entre as redes estaduais, embora esteja entre os cinco estados mais pobres do país. Sua trajetória também foi de destaque, estando entre os três estados brasileiros com maiores avanços de Ideb entre 2005 e 2019. Além disso, enquanto Pernambuco é o estado com a 26ª maior desigualdade socioeconômica, a rede estadual é aquela com menor diferença na nota dos alunos de maior e menor nível socioeconômico no Ensino Médio no Saeb entre todas as Unidades da Federação (dados de 2017)²³.

²² Fonte: Governo do Estado de Pernambuco (2021). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=6660>. Acesso em agosto de 2022.

²³ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf (acesso em junho de 2022).



Diversos estados têm adotado o modelo de Ensino Médio Integral inspirado no caso pernambucano, contextualizando-o para suas diferentes realidades. Tal movimento já apresenta resultados positivos, com as escolas integrais conquistando melhores indicadores de qualidade educacional em relação às de tempo parcial em praticamente todos os estados. Essa expansão tem sido impulsionada por uma política federal também criada pela Lei 13.415/2017, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

O modelo de Ensino Médio Integral, adotado em escolas de tempo integral, deve ser visto como capaz de contemplar, com êxito, as mudanças previstas em lei para o Ensino Médio. Além disso, como abarca diversas outras alterações na dinâmica escolar, sua expansão pode viabilizar o salto de qualidade tão fundamental e urgente que a etapa precisa. Avançar neste sentido será uma das prioridades apresentadas no capítulo seguinte.

3.2.2. Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um fator de garantia dos direitos das juventudes ao potencializar sua inclusão produtiva qualificada e garantir condições para o exercício da cidadania plena. No Brasil, embora a oferta de EPT seja ainda tímida²⁴, essa modalidade conta com bons exemplos que podem inspirar a atuação das próximas gestões.

²⁴ A participação de alunos brasileiros do Ensino Médio em programas educacionais profissionalizantes é de apenas 11%, enquanto a média entre os países da OCDE é de mais de 40% e entre os países da América Latina é de mais de 20%. Fonte: OCDE (2021): A Educação no Brasil: uma Perspectiva Internacional.



Resultados de aprendizagem apresentados pelo Inep mostram que os estudantes de Ensino Médio em escolas técnicas apresentavam médias maiores nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do que seus pares no Ensino Médio tradicional, o que também é mencionado no relatório *Education at a Glance* de 2019, da OCDE. Estudos feitos com base no desempenho dos alunos no Enem também chegam a conclusões semelhantes²⁵.

Embora parte da explicação pelos melhores resultados dessa modalidade possa estar no fato de ela ainda ser restrita a poucos, o que acaba criando um viés de seleção no perfil dos alunos, tais evidências indicam que não há contradição entre a Educação Profissional e uma formação geral básica de qualidade.

Analisando as redes estaduais, há boas experiências a serem compartilhadas na integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica, que mostram que a opção por esta trajetória, quando bem implementada, pode potencializar o desempenho acadêmico dos estudantes e promover a maior integração das escolas com o setor produtivo e das juventudes com o mundo do trabalho. Vale destacar, por exemplo, o caso do Ceará, onde um dos principais destaques no Ensino Médio são as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), que funcionam em tempo integral e organizam e integram o Ensino Médio à Educação Profissional. Em São Paulo, o Centro Paula Souza administra mais de 220 Escolas Técnicas (Etecs) no estado, que são referência de qualidade no ensino público paulista. Na Paraíba, as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs) têm se expandido e ofertado um Ensino Médio de maior qualidade aos estudantes do estado. Há diversos outros estados com experiências semelhantes.

²⁵ De Albuquerque e Moraes (2020). Educação Profissional e Tecnológica, uma janela de oportunidades. Revista de Educação ANEC, v. 48, n. 161, p. 123-141, 2020.



Também é importante ressaltar a experiência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo, por conseguinte, o Ensino Médio. Em 2019, eram mais de 661 unidades, presentes em todos os estados do país²⁶, tratando-se de experiência que deve se fortalecer e inspirar as redes estaduais.

Esses exemplos destacados como de alta qualidade são de modelos de escolas técnicas, ou seja, em que a Educação Profissional e Tecnológica está integrada no currículo de Ensino Médio, em unidades escolares especificamente preparadas para tal. Sabe-se, no entanto, que a garantia da oferta de formação técnica e profissional como uma opção para os jovens cursando o Ensino Médio dificilmente se dará apenas por meio deste modelo. Políticas que buscam oferecer o ensino técnico para todos os estudantes que possuem interesse vêm sendo desenvolvidas no Brasil, a partir da implementação da atual reforma. Muitas dessas políticas se pautam nas parcerias com organizações especializadas em formação técnica e profissional, que recebem estudantes no contraturno, ou enviam professores de cursos técnicos às escolas em dias e horários pré-estabelecidos. Ambos os modelos precisarão ser expandidos e qualificados no país, tema que será abordado no capítulo a seguir.

²⁶ Sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>



4. CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SISTÊMICO NO ENSINO MÉDIO, NA PERSPECTIVA DO GOVERNO FEDERAL

O próximo governo federal, se efetivamente comprometido com a Educação Básica, precisará ter uma forte atuação no que diz respeito ao Ensino Médio. Com os desafios históricos e estruturais da etapa, os enormes impactos da pandemia e a reforma em curso, a próxima gestão do MEC deverá assumir papel de protagonismo na coordenação nacional, no apoio, no monitoramento e na indução da efetivação de mudanças, sempre de forma dialogada e pactuada com os entes subnacionais.

Para que isso possa ocorrer com qualidade e de forma efetiva ao longo dos anos, é central que o mandato comece com um amplo processo de escuta e diálogo da nova gestão com todos os atores diretamente relacionados com o Ensino Médio no Brasil. Entre eles, estão as secretarias e os Conselhos de Educação dos estados (incluindo suas representações no Consed e Foncede²⁷), professores, gestores escolares, estudantes, representantes das redes privadas, das instituições de Ensino Superior, da sociedade civil organizada e do setor produtivo (para a implementação do itinerário de formação técnica e profissional). Este processo deve ter um objetivo claro de

²⁷ Foncede é o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação.



subsidiar o plano do Ministério da Educação para a etapa ao longo dos próximos anos, identificando os atuais pontos fortes e os ajustes mais necessários a serem feitos neste momento. É preciso que o processo tenha um marco temporal que respeite as urgências atuais do Ensino Médio brasileiro, ou seja, não se estendendo para além dos primeiros meses de gestão.

Como forma de contribuir para este processo, a seguir são apresentadas as sugestões que o Todos Pela Educação considera indispensáveis para esse debate. Elas partem do princípio de que uma ampla reforma do Ensino Médio só será viável e efetiva se sua abordagem for sistêmica. Ou seja, o que hoje é chamado de Novo Ensino Médio é importante, precisa de ajustes, mas é apenas uma parte do processo inadiável de mudanças. Para que tenhamos, de fato, uma reformulação do Ensino Médio no Brasil, é necessária uma reforma onde estejam presentes todos os aspectos estruturais – e, portanto, indispensáveis – para que mudanças curriculares se tornem efetivas e universais, como se espera de uma política pública dessa natureza. Por esse motivo, as propostas são apresentadas em dois pilares prioritários:

I. AJUSTES NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO:

Primeiramente, aborda-se a reforma que está em curso, cujo pilar central são as mudanças na arquitetura curricular da etapa. Como já destacado, é preciso avaliar o que está sendo feito e reconhecer seus pontos positivos, mas também identificar os principais ajustes que já se mostram necessários. O pilar apresenta contribuições para o debate sobre esses ajustes.

II. OUTRAS MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA VIABILIZAR UMA REFORMA SISTÊMICA NO ENSINO MÉDIO:

Considerando que a reforma em curso não irá, mesmo com ajustes, resolver vários dos desafios estruturais do Ensino Médio, o segundo pilar de recomendações visa indicar o foco de uma atuação contundente e sistêmica do MEC para a etapa. São apresentados diversos elementos que precisam ser induzidos e apoiados pelo Ministério, visando dar mais condições para um processo de avanços ainda mais completo e sustentável. Esses elementos são elencados de forma separada, mas com a visão de que algumas políticas são capazes de avançar vários deles de forma integrada, como é o caso das experiências exitosas que já foram apresentadas aqui.

É fundamental destacar que os pontos elencados a seguir partem das mesmas premissas do documento do Educação Já 2022, a saber:

- ✔ **Qualidade para poucos não é qualidade**, exigindo um olhar contundente e intencional nas políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades de diversas naturezas, priorizando e destinando mais recursos e esforços para grupos em situação de maior vulnerabilidade e tendo ações específicas para diferentes grupos, de acordo com suas realidades e demandas;
- ✔ **Educação antirracista como condição de transformação**, dando ênfase à necessidade de que a perspectiva antirracista e a promoção de uma Educação para as relações étnico-raciais estejam presentes de maneira específica e transversal em todas as etapas das políticas educacionais;



- ✔ **Não há saída fácil para problemas complexos**, reforçando que múltiplas frentes de ação precisam ser coordenadas para efetivar avanços substantivos na Educação, incluindo a interação com diferentes áreas governamentais (esforços intersetoriais);
- ✔ **Mudanças significativas e duradouras na Educação dependem, acima de tudo, de pessoas**, indicando que medidas voltadas para a valorização e a profissionalização das pessoas que trabalham na Educação - em todos os níveis do sistema - devem ocupar lugar central em uma agenda educacional; e
- ✔ **O Brasil tem muito a aprender com o Brasil**, apontando que existem exemplos concretos de estados e municípios brasileiros que estão implementando, com êxito, políticas educacionais em larga escala que devem inspirar e servir de referência para os caminhos a serem seguidos no país.

4.1 PILAR I: AJUSTES NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO





Conforme já abordado, a reforma em curso no Ensino Médio, chamada de “Reforma do Ensino Médio” ou de “Novo Ensino Médio”, trouxe mudanças relevantes para a arquitetura curricular da etapa. Seus princípios de flexibilização dos currículos, com formação geral básica comum e opções formativas para os estudantes, e de expansão da carga horária são positivos e devem ser mantidos pelos próximos governos como elementos edificantes de um conjunto maior de mudanças. No entanto, para que esses princípios sejam atingidos com qualidade e equidade, há aspectos trazidos pelas normativas da etapa que exigem ajustes, especialmente considerando um país grande e desigual como o Brasil.

A seguir, apresentamos alguns pontos que julgamos prioritários neste debate. Eles estão divididos nas seguintes categorias:

- a) Sobre a parte flexível dos currículos (itinerários formativos);
- b) Sobre a carga horária;
- c) Sobre a formação EAD permitida;
- d) Sobre o cronograma de implementação; e
- e) Sobre a atuação de apoio e indução do Ministério da Educação.

a) Sobre a parte flexível dos currículos (itinerários formativos):

i. Falta de norte para os itinerários eleva o risco de ampliação das desigualdades

Atualmente, as definições nacionais sobre os itinerários formativos são bastante amplas. Seu documento norteador (Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos²⁸) traz habilidades muito gerais

²⁸ Instituído pela Portaria n° 1.432, de 28 de dezembro de 2018.



a partir das áreas do conhecimento e dos “eixos estruturantes”²⁹. Abriu-se uma flexibilidade muito grande para os currículos, trazendo dúvidas e incertezas aos estados e, conseqüentemente, riscos em um país com as imensas desigualdades como as brasileiras. Além disso, políticas nacionais importantes, como o Enem, têm seu alinhamento à parte flexível dos currículos dificultado.

As normativas poderiam, por exemplo, ser mais orientadoras sobre o que se espera dos itinerários em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas no aprofundamento das áreas do conhecimento, dialogando com o que é trabalhado na formação geral básica. Poderia haver mais orientação sobre como se estruturar um itinerário e sobre como trabalhar elementos como as disciplinas eletivas, o Projeto de Vida e as competências para o mundo do trabalho. Isso inclui outro ponto nevrálgico, que é a necessidade de mais orientações sobre a estruturação dos itinerários da formação técnica e profissional, que tem sido um enorme desafio nas redes públicas.

Este cenário também se relaciona com o Enem. A definição em vigor é que o primeiro dia de provas será voltado para avaliar a formação geral básica e, na segunda etapa, os estudantes escolherão um entre quatro blocos possíveis de prova, que são formados por duplas de áreas do conhecimento³⁰. Mas ainda não há matriz de

²⁹ Relembrando, são eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

³⁰ Em abril de 2022, o Ministério da Educação publicou o documento “Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio”, que indica que a segunda etapa do Enem será estruturada em quatro blocos, sendo que os estudantes escolherão um deles: (i) Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; (ii) Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (iii) Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e (iv) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo o Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 5/2022), “a organização das provas nas quatro áreas citadas permite um melhor diálogo do exame com os diferentes arranjos dos Itinerários Formativos associados à organização dos cursos de nível superior.”



referência divulgada, então não se sabe como esse segundo dia de exame dialogará com o atual documento dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Ademais, como essa definição do Enem só foi feita em 2022, após os estados terem construído seus currículos, ainda há desarticulação entre os itinerários oferecidos pelas redes e a organização do Enem.

A partir desse cenário, um caminho a ser discutido é uma possível revisão da portaria que estabeleceu os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, divulgando um novo documento norteador, de forma pactuada com os secretários de Educação dos estados e representantes das escolas privadas. As redes de ensino poderiam, respeitando o que já está em curso, aprimorar seus currículos a partir dos novos referenciais, que também orientariam a matriz do Enem e outras políticas nacionais, garantindo um maior alinhamento entre esses elementos.

ii. A definição do mínimo de itinerários oferecidos não assegura possibilidade de aprofundamento em todas as áreas

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indicam que, ao menos, dois itinerários formativos devem ser ofertados em cada município. Em primeiro lugar, é importante que se discuta a possibilidade de uma alteração de o mínimo passar a ser por escola (e não por município), como muitos Conselhos Estaduais fizeram em suas normativas. Esse seria um caminho para garantir que todo aluno terá, de fato, opções de escolha ao longo da etapa.

Mais relevante ainda, no entanto, seria definir que nenhum aluno pode ser restringido da opção de escolha de aprofundamento de alguma área do conhecimento no leque dos itinerários ofertados. Essa restrição significaria, de largada, uma grande limitação nas



possibilidades de estudo e, conseqüentemente, de acesso a certos cursos do Ensino Superior. Por exemplo, um aluno ao qual não foi ofertada a possibilidade de aprofundamento na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias estará, de partida, com suas opções de cursos de Ensino Superior limitadas.

Nota-se que isso não significa, necessariamente, ter um número ampliado de itinerários ofertados para todos os estudantes. Como os itinerários podem combinar áreas do conhecimento, o relevante nessa discussão é menos o número de itinerários em si, e mais a garantia de que todo estudante tenha a chance de se aprofundar nas áreas que escolher (além da oferta da formação técnica e profissional). Como exemplo, destaca-se que, em uma estrutura hipotética de dois itinerários formativos ofertados, é possível se garantir que os estudantes tenham opções de aprofundamento que os tornem capazes de realizar qualquer uma das quatro provas do segundo dia do Enem³¹.

b) Sobre a carga horária do Ensino Médio:

i. As definições sobre a carga horária da formação geral básica precisam ser melhor discutidas

Um ponto a ser discutido e eventualmente revisto em lei é a atual definição de que a formação geral básica deva ter, no máximo, 1.800 horas. Um primeiro ponto é o não estabelecimento de um piso de carga horária para essa parte do Ensino Médio. Por mais

³¹ Por exemplo, é possível ter um itinerário agrupando Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias e outro agrupando Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os alunos que cursarem o primeiro itinerário estarão se aprofundando nas áreas que compõem as opções de prova do Enem “Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Já os alunos que cursarem o segundo estarão se aprofundando nas áreas que compõem as opções de prova do Enem “Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.



que os estados, atualmente, tenham definido a formação geral básica no máximo permitido de 1.800 horas, não parece razoável abrir a possibilidade para um sistema de ensino trabalhá-la em, por exemplo, 1.000 horas (como a atual legislação permite). A definição de um mínimo de carga horária para a formação geral básica deveria ser construída a partir de uma análise do que está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular e de qual a carga horária necessária para se garantir os direitos de aprendizagem nela elencados. Esse valor poderia ser, inclusive, inferior ou superior às 1.800 horas.

Outra discussão é qual deveria ser o máximo de horas para a formação geral básica, hoje estabelecido em 1.800 horas. Em um Ensino Médio de 4.200 horas totais, poderia ser válido trabalhar a formação geral básica em mais tempo, como 2.000 ou 2.400 horas, por exemplo.

Um caminho a ser discutido é fixar um limite máximo para a formação geral básica em percentual da carga horária total, e não em volume de horas. Em um exemplo ilustrativo: se o limite para a formação geral básica fosse de 60% da carga horária total, ela corresponderia a 1.800 horas em um Ensino Médio de 3.000 horas, porém, seria de pouco mais de 2.500 horas em um Ensino Médio de 4.200 horas totais.

Ou seja, é recomendado retomar a discussão sobre os limites de carga horária para a formação geral básica, tanto no que diz respeito a uma revisão do patamar máximo como ao estabelecimento de um patamar mínimo para os sistemas de ensino.

ii. Inexistência de prazo ou meta para expansão da carga horária para além das 3.000 horas/ano tira poder indutor do avanço proposto pela Lei

A Lei que instituiu a atual reforma no Ensino Médio (Lei 13.415/2017) estabeleceu uma expansão da carga horária da etapa das 800 horas anuais vigentes, até 2021, para 1.400 horas anuais, mas sem fixar prazo ou meta para essa expansão. O único marco temporal estabelecido foi que, a partir de 2022, a carga horária anual deveria ser de, no mínimo, 1.000 horas.

Um aprimoramento nesta definição seria o estabelecimento de meta mais clara para a expansão, como propunha inicialmente o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013. Esse PL estabelecia um prazo de dez anos para os sistemas de ensino alcançarem 50% das matrículas (abrangendo, ao menos, 50% das escolas) na jornada de 1.400 horas/ano e 20 anos para a totalidade das matrículas de Ensino Médio nesta carga horária.

Vale lembrar, também, que o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) vigente tem uma meta sobre expansão da Educação em tempo integral, ainda que não específica do Ensino Médio. A Meta 6 do PNE estabelece que, até 2024, a Educação em tempo integral esteja “em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”.

Por fim, é preciso destacar que a discussão sobre carga horária também precisa considerar o Ensino Médio noturno, que ainda responde por mais de 15% das matrículas da etapa, chegando ao patamar de 25% em alguns estados. Atualmente, esse tema ainda não está equacionado nas normativas nacionais.



c) Sobre a formação EAD no Ensino Médio:

i. A permissão dada à formação EAD no Ensino Médio é ampla e necessita de forte atenção para a qualidade

A Lei 13.415/2017 alterou a LDB no sentido de autorizar os sistemas de ensino a reconhecerem competências e firmarem convênios com instituições de Educação a Distância buscando o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabeleceu-se que as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% da carga horária total da etapa, seja na formação geral básica ou nos itinerários formativos. Ou seja, a partir de 2022, em que já vale a carga horária mínima de 1.000 horas/ano, está permitido que o Ensino Médio presencial continue com a carga horária anterior (800 horas/ano) e que as 200 horas/ano adicionais sejam a distância. Ainda, o percentual permitido para EAD é de 30% para o Ensino Médio noturno e 80% na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É fundamental promover uma discussão mais aprofundada sobre os limites para o EAD no Ensino Médio, além de formas para qualificar sua oferta, especialmente levando em conta os aprendizados das redes de ensino nos últimos anos (que contemplaram o período de pandemia). Por exemplo, uma possibilidade é se garantir, ao menos, 1.000 horas/ano presenciais e, a partir daí, permitir alguma carga horária a distância. Outra discussão relevante é a definição de um limite específico para o EAD na formação geral básica e outro nos itinerários formativos. O mais importante dessa discussão é que a premissa básica sempre seja a garantia do direito à Educação de qualidade dos jovens.



d) Sobre o cronograma de implementação:

i. O atual cronograma de implementação está descompassado e precisa ser revisto

Atualmente, existe um cronograma de implementação da atual reforma do Ensino Médio divulgado pelo MEC em 2021³². Ele estabelece prazos para a implementação dos referenciais curriculares nas redes públicas e privadas e para adaptações de políticas nacionais como o PNLD, o Saeb e o Enem. No entanto, o cronograma apresenta problemas.

O primeiro ponto crítico do cronograma é que ele desconsidera o fato que só em 2022 houve definições de como seria a estrutura do Enem frente à nova arquitetura curricular e que ainda não foi divulgada a matriz de referência do exame. Dessa forma, as redes de ensino elaboraram seus itinerários formativos partindo de um documento de referenciais ainda muito geral (conforme já discutido), e sem conhecer como seria a estrutura do Enem. Seria fundamental que os sistemas de ensino tivessem à disposição um documento norteador mais específico, que também norteasse o Enem, para que, a partir dele, pudessem rever seus itinerários formativos e ter três anos completos de implementação até o novo Enem ser, de fato, implantado na íntegra.

Outro ponto crítico é a ausência de definições sobre como as políticas nacionais, como o Enem, o Saeb e o PNLD, serão adaptadas às especificidades da formação técnica e profissional, assim como em que cronograma os ajustes serão feitos.

Há, também, outras inconsistências nos prazos do cronograma estabelecido. Por exemplo, ele prevê que os estados comecem a receber os materiais didáticos do PNLD referentes aos itinerários

³² Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021.



formativos em 2024. Só que, ao mesmo tempo, também diz que, em 2024, os estudantes já fariam um Enem adaptado à nova estrutura da etapa. Ou seja, os alunos fariam o Enem de 2024 tendo tido acesso aos materiais dos itinerários apenas naquele próprio ano. A respeito disso, vale a discussão da pertinência de se prever materiais didáticos nacionais (pelo PNLD) sobre os itinerários, em vez de se promover uma descentralização no programa.

Por fim, destaca-se que o cronograma estabelecido pouco considerou que a pandemia da Covid-19 desmobilizou esforços dos estados para a implementação da nova arquitetura curricular e trouxe um agravamento sem precedentes na aprendizagem dos jovens, o que demandará um intenso esforço de recuperação. Um caminho a ser discutido é abrir a possibilidade de as redes darem um foco maior na formação geral básica frente aos itinerários nos próximos anos, garantindo que os estudantes desenvolvam os objetivos de aprendizagem previstos pela BNCC. Outro caminho nesse mesmo sentido seria que as redes dedicassem carga horária dos itinerários para a recomposição das aprendizagens da BNCC nos próximos anos.

Diante desse cenário, é preciso promover uma revisão do cronograma de implementação das mudanças trazidas pelo chamado “Novo Ensino Médio”, inclusive considerando o adiamento em adequações de políticas nacionais como o Enem e o Saeb, ou a construção de fases de transição (adaptações graduais). Toda essa discussão deve ser promovida pela próxima gestão do MEC, sempre envolvendo os sistemas de ensino públicos e privados, diretamente afetados por isso.

ii. Não há previsão de prazo para eventuais revisões na nova arquitetura curricular definida

Não há prazo estabelecido para a revisão da Lei que instituiu a nova arquitetura curricular do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tampouco das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. O único prazo de revisão existente é da Base Nacional Comum Curricular, após três anos do início de sua completa implantação, em 2022³³. A prática de se prever revisões está presente em outras políticas educacionais relevantes, como a Lei de Cotas, o Fundeb e a Base Nacional Comum Curricular. Diante de mudanças tão estruturais e complexas, seria interessante estabelecer prazo de revisão (por exemplo, dez anos) da arquitetura curricular do Ensino Médio, a ser feita a partir de diagnóstico apresentado pelo Inep/MEC com os sistemas públicos e privados de ensino.

e) Sobre a atuação de apoio e indução do Ministério da Educação:

i. A omissão do MEC tem gerado esforços descoordenados no país

O Ministério da Educação tem sido ausente em seu papel de apoiar os estados e coordenar a implementação das mudanças curriculares. Os próprios referenciais curriculares construídos pelos sistemas de ensino ainda podem ser aperfeiçoados, a partir de uma coordenação do MEC. Na formação geral básica, por exemplo, a especificação dos comandos da BNCC em tarefas que os estudantes

³³ Segundo o Artigo 19 da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.



devem ser capazes de realizar é muito importante para a garantia do direito à Educação dos jovens. Ainda, pode-se explorar muito mais a interdisciplinaridade, algo que ainda é incipiente no país.

Além disso, os estados estão em estágios muito diferentes da implementação da nova arquitetura curricular. Uma vez promovidos os necessários ajustes no chamado “Novo Ensino Médio”, o Ministério precisa reassumir seu protagonismo de coordenador, apoiador e indutor da implementação da reforma em curso. É fundamental formar uma equipe dedicada a esse tema, que possa estabelecer um fórum frequente de diálogo com os estados, realizar diagnósticos nacionais sobre o andamento da implementação, fornecer ferramentas de apoio e promover o contínuo compartilhamento de práticas entre os estados. Vale ressaltar a importância de se atuar em parceria com o Consed neste processo de coordenação da implementação das mudanças curriculares da etapa.

ii. A inexistência de um sólido monitoramento da atual reforma eleva os riscos de uma implementação problemática

Como a reforma em curso, que altera substancialmente a arquitetura curricular de uma etapa, é extremamente complexa, torna-se ainda mais fundamental que o MEC tenha uma sólida estratégia de monitoramento da implementação. É importante que, com frequência, sejam coletados dados e informações dos sistemas de ensino sobre o andamento e os desafios que estão sendo enfrentados. Inexistem, atualmente, indicadores, metas e critérios formalmente estabelecidos para serem utilizados por todos os estados para o monitoramento da implementação em suas respectivas redes de ensino. O cenário geral é de desinformações,



incertezas e dificuldades de se estabelecerem estratégias de apoio, de acordo com a real necessidade das redes.

iii. Falta comunicação com a comunidade escolar e a sociedade em geral

As mudanças na arquitetura do Ensino Médio ainda não estão claras para os estudantes, profissionais da Educação e para a sociedade brasileira. Como exemplo, pode-se citar que, em recente pesquisa de opinião, apenas 27% dos estudantes da etapa em escolas públicas afirmaram que já tomaram conhecimento e estão bem informados sobre o “Novo Ensino Médio”³⁴. O MEC deveria coordenar um esforço de comunicação em conjunto com estados, buscando informar de maneira clara e objetiva sobre as mudanças em curso, bem como sobre ações necessárias para sua implementação.

³⁴ Pesquisa de Opinião com Estudantes do Ensino Médio (Datafolha, 2022). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/br-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>

4.2 PILAR II: OUTRAS MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA VIABILIZAR UMA REFORMA SISTÊMICA NO ENSINO MÉDIO





Para além dos ajustes no desenho e na implementação do chamado “Novo Ensino Médio”, a próxima gestão do MEC precisa ter uma atuação ainda mais estrutural e transformacional para a etapa, promovendo, junto aos governos estaduais, uma reforma sistêmica no Ensino Médio brasileiro.

Este documento não se propõe a detalhar propostas para todos os elementos que precisam ser abordados nesta reforma sistêmica³⁵, mas a elencar algumas prioridades e apontar questões centrais a seu respeito. É necessário que o Ministério tenha planos para cada um dos pontos, configurando uma abordagem completa para o enfrentamento de questões estruturais da etapa.

Ainda, como será apresentado, muitos dos elementos que precisam avançar podem ser trabalhados em conjunto, no nível das escolas, com a adoção do Ensino Médio Integral (em tempo integral). Este é um modelo capaz de ressignificar a experiência escolar dos alunos, atuando sobre diversos fatores relevantes para qualificar a oferta educacional.

A seguir, são elencados sete pontos prioritários:

- a)** Sobre a governança e a gestão do Ensino Médio brasileiro;
- b)** Sobre o financiamento da etapa;
- c)** Sobre os profissionais da Educação que atuam no Ensino Médio;
- d)** Sobre avanços nas políticas pedagógicas;
- e)** Sobre a infraestrutura física e digital das escolas;
- f)** Sobre a Educação Profissional e Tecnológica;
- g)** Sobre o apoio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade.

³⁵ Muitos desses temas são detalhados em outros documentos do Todos Pela Educação, construídos no âmbito da iniciativa “Educação Já”. Eles serão referenciados sempre que for o caso. Podem ser acessados em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/detalhamentos-do-educacao-ja/>



a) Sobre a governança e a gestão do Ensino Médio brasileiro

i. Fórum de governança entre o MEC e os estados

Atualmente, não há fórum estabelecido de discussão e pactuação entre o governo federal e os governos estaduais no que diz respeito ao Ensino Médio. A relação entre eles fica a cargo dos gestores de plantão, que podem ou não buscar esse diálogo. Na ausência de um Sistema Nacional de Educação implementado, **é importante que se crie uma instância formal e permanente, que seja responsável por debater as políticas nacionais para a etapa e acompanhar as mudanças que serão promovidas pelas redes estaduais.** Isso envolve a implementação da reforma em curso, mas também dos outros fatores discutidos a seguir. Nessa instância, é central a participação do Consed e do Foncede, que representam, respectivamente, as secretarias e os Conselhos de Educação dos estados.

ii. Apoio e indução de melhorias de gestão nas secretarias de Educação

Há uma enorme heterogeneidade no que diz respeito às capacidades instaladas nas secretarias de Educação para formularem e implementarem políticas educacionais. Isso acaba, muitas vezes, se tornando um desafio para avanços na etapa. O MEC poderia, em parceria com o Consed, promover ações formativas e de compartilhamento de boas práticas de gestão entre as secretarias Estaduais. Além disso, poderia disponibilizar ferramentas, guias, referenciais e apoio técnico para dar suporte às diferentes áreas e necessidades da gestão educacional, como os diagnósticos das redes, o planejamento, a gestão de Recursos Humanos, gestão



orçamentária, gestão de contratos, entre outras. Esta é uma ação que tem reflexos em todas as etapas da Educação Básica, sendo absolutamente crucial para melhorias no Ensino Médio.

b) Sobre o financiamento da etapa

i. Planejamento e apoio financeiro para reforma da etapa

Uma reforma sistêmica do Ensino Médio exige planejamento dos recursos necessários para as mudanças a serem promovidas, o que ainda não foi feito no cenário nacional. É fundamental que se estimem os principais custos e se estabeleça um plano de ampliação dos recursos a serem destinados para a etapa, considerando os avanços que o Novo Fundeb significa para as redes de ensino. A expansão das diversas modalidades de oferta do Ensino Médio, como o Ensino Médio em tempo integral e o Ensino Médio articulado à Educação Profissional e Tecnológica, tem desafios distintos que demandam políticas específicas de financiamento³⁶ e ajustes em mecanismos já existentes, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Exemplo disso são os desafios específicos de regiões complexas, como a Amazônia ou a periferia dos grandes centros urbanos. Além disso, os estados têm realidades distintas e vários precisam do apoio do governo federal. Estabelecer, portanto, um planejamento mais detalhado sobre o financiamento de médio e longo prazo do Ensino Médio brasileiro é essencial para garantir melhorias sistêmicas na etapa.

c) Sobre os profissionais da Educação que

³⁶ Como o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).



atuam no Ensino Médio

i. Apoio à valorização e à formação dos professores

Toda e qualquer reforma estrutural em alguma etapa da Educação Básica passa, necessariamente, pela valorização e formação dos professores que nela atuam. No entanto, a atual reforma do Ensino Médio não aborda essas questões de forma efetiva. A próxima gestão do MEC precisa dar centralidade e construir um plano de atuação referente ao tema. Uma questão importante são as mudanças necessárias nos cursos de Licenciaturas do Ensino Superior, que precisam formar profissionais com as competências necessárias para a nova realidade da etapa, além da formação dos professores da EPT. Soma-se a isso o apoio que pode ser dado às secretarias para a formação continuada dos atuais professores das redes estaduais, para a alocação de profissionais diante da nova arquitetura curricular, para a garantia da dedicação exclusiva dos professores a uma única escola e para o estabelecimento de planos de carreira realmente atrativos e viáveis, que podem ser induzidos por referenciais nacionais pactuados entre as três esferas de governo.

ii. Apoio e profissionalização da gestão escolar

Uma reforma estrutural no Ensino Médio passa, necessariamente, por melhorias nas políticas de gestão escolar das secretarias de Educação. Isso envolve, entre outros fatores, a forma pela qual os gestores escolares são selecionados e alocados nas escolas, sua formação pré-serviço, as ferramentas de gestão às quais têm acesso e o apoio que recebem das secretarias para a gestão escolar. Em um contexto de reforma, os(as) diretores de escola precisam



conhecer as mudanças em curso, saber como atuar a partir delas e mudar algumas de suas práticas. Por mais que essas questões sejam atribuições diretas dos sistemas de ensino, o MEC poderia ter um papel importante de indutor e apoiador dessas mudanças, no intuito de ressignificar a etapa.

d) Sobre avanços nas políticas pedagógicas

i. Políticas pedagógicas nacionais

O MEC possui políticas nacionais de natureza pedagógica que são fortes indutoras de mudanças nos sistemas de ensino. Destacam-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como já abordado anteriormente, essas políticas precisam logo ser adaptadas à nova estrutura curricular da etapa, com um cronograma devidamente pactuado com os sistemas de ensino públicos e privados. No entanto, para além disso, precisam ser constantemente modernizadas e aprimoradas. Precisa-se, por exemplo, recompor os bancos de itens do Enem e do Saeb e fazer com que essas avaliações sejam capazes de avaliar competências mais complexas dos estudantes, previstas na BNCC. Já o PNLD precisa, entre outros avanços, fortalecer a oferta de ferramentas e plataformas digitais, considerar os diferentes contextos locais existentes, em um movimento de maior descentralização da oferta dos livros e materiais, e contemplar o itinerário de formação técnica e profissional, dando conta da grande diversidade de cursos possíveis de serem ofertados.



ii. Políticas pedagógicas estaduais

Outra importante atuação do Ministério da Educação seria a de oferecer apoio aos estados para a adaptação e o fortalecimento de suas políticas pedagógicas frente à nova arquitetura curricular. A própria elaboração dos referenciais curriculares locais à luz da BNCC e dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos pode ser constantemente aprimorada. Além disso, muitos estados possuem materiais didáticos e sistemas de avaliação próprios, que necessitam de aperfeiçoamento para que as mudanças curriculares que estão sendo implementadas possam significar, de fato, mais oportunidades de aprendizado e desenvolvimento dos jovens.

e) Sobre a infraestrutura física e digital das escolas

i. Adequação da infraestrutura escolar

Uma ressignificação do Ensino Médio passa, necessariamente, por garantir que as escolas tenham uma infraestrutura adequada para conseguirem promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ainda há muitas escolas de Ensino Médio no país sem, por exemplo, laboratório de ciências (49%), quadra de esportes (23%), biblioteca ou sala de leitura (12%)³⁷. Isso sem contar as condições das salas de aula, salas dos professores, refeitórios etc. É preciso que se crie um plano de melhorias na infraestrutura das escolas que apresentam situações mais críticas, para que elas consigam garantir melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo

³⁷ Fonte: MEC/Inep/DEED- Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.



de apoio, no entanto, não pode estar submetido a padrões rígidos definidos pelo FNDE, sem considerar a imensa diversidade cultural e geográfica do país.

ii. Conectividade e recursos digitais

As aprendizagens sobre tecnologia e seu uso na oferta educacional são condições para o desenvolvimento integral dos jovens durante o Ensino Médio. No entanto, o Brasil ainda vive um contexto de muitas escolas sem conectividade adequada e com pouco acesso a recursos digitais. **Uma reforma sistêmica na etapa precisa envolver um plano de garantir às escolas brasileiras o acesso e a adoção qualificada das tecnologias na Educação**³⁸.

f) Sobre a Educação Profissional e Tecnológica

i. Plano específico de expansão e qualificação da EPT

Como já abordado, as mudanças curriculares trazidas pelo chamado “Novo Ensino Médio” são importantes para a necessária expansão da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no Brasil. No entanto, apenas esses avanços curriculares, com a integração da formação técnica e profissional ao Ensino Médio regular, não serão suficientes.

É preciso criar um sólido plano nacional de expansão contínua e qualificação dessa oferta no país - uma Política Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Isso envolve, entre outros

³⁸ Propostas para isso são apresentadas no documento específico do Educação Já sobre tecnologias educacionais, que pode ser acessado em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/detalhamentos-do-educacao-ja/>



elementos, construir uma governança própria para as políticas de EPT, envolvendo diversas áreas do governo (como Educação, Economia, Desenvolvimento Social etc.), institucionalizar mecanismos de financiamento próprios para a modalidade (como o Pronatec e outras políticas nacionais específicas de repasse aos entes subnacionais), adaptar mecanismos já existentes, como o PDDE e o PAR – Brasil Profissionalizado, criar programa específico de apoio aos estados para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional no Ensino Médio, entre outros.

Para que tal expansão se dê com qualidade, é necessário criar um Sistema Nacional de Avaliação da EPT, que dê conta da avaliação institucional, da formulação de indicadores específicos para a modalidade e da avaliação prática do “saber fazer”, além de adaptar às especificidades do itinerário de formação técnica e profissional as avaliações nacionais, como o Enem, o Saeb e o Ideb. Ainda na agenda da qualidade da EPT, o MEC tem o papel de apoiar e orientar a formação de docentes da EPT nos estados, aproximando atores como os Institutos Federais e o Sistema S do processo de formação, além de reformular o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), apoiar a construção de currículos integrados, adaptar ao itinerário de formação técnica e profissional o Censo da Educação Básica e o PNL D, e avançar o marco legal federal que diz respeito ao tema.

Por fim, uma política de EPT de sucesso precisa gerar impactos de inserção das juventudes no mundo do trabalho. Para isso, é fundamental que a EPT inclua em suas estruturas de governança o setor produtivo, para que a escolha de cursos e a construção curricular se dê em diálogo com tais atores, maximizando a inserção produtiva dos jovens. Também é essencial que o MEC apoie os estados para a aproximação prática dos estudantes com



o mundo do trabalho, dando escala a ações como o cadastro de programas de aprendizagem profissional pelas escolas públicas que ofertem o itinerário de formação técnica e profissional, além de outras de aproximação entre escola e mundo do trabalho.

g) Sobre o apoio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade

i. Políticas de incentivo e assistência estudantil

Os últimos sete anos conformam a pior série histórica do crescimento econômico do Brasil desde o século XIX. Nele, ainda que por razões distintas, se alternaram anos de forte retração com outros de baixo aumento do PIB. Como resultado, a renda média do cidadão brasileiro regrediu ao seu mais baixo patamar desde 2012. A situação socioeconômica certamente pressiona os jovens, tanto assim que, historicamente, a necessidade de trabalhar tem sido apontada como a principal causa para a evasão no Ensino Médio.

Nesse contexto, **é fundamental promover a permanência e a conclusão dos jovens no Ensino Médio por meio da implementação de políticas de incentivo e assistência estudantil**, especialmente para os estudantes que vivem em situação de maior vulnerabilidade social. Isso pode ser feito pelo governo federal, por meio de aprimoramentos nos benefícios do Auxílio Brasil, associando-os à permanência e à conclusão no Ensino Médio, e/ou pela implementação de novos programas federais de assistência estudantil³⁹ para estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, complementando programas estaduais já existentes com esse fim.

³⁹ Para uma síntese das evidências existentes sobre esse tema, acesse: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/sintese-de-evidencias-incentivos-financeiros-em-todos-e-d3e.pdf>.



Reformas sistêmicas em nível de escola - lições aprendidas do Ensino Médio Integral

A natureza sistêmica da agenda de melhorias do Ensino Médio brasileiro não deve estar somente no âmbito da gestão pública, mas também chegar às escolas. Ou seja, não adianta as escolas fazerem ajustes pontuais em alguns de seus elementos. É fundamental que se promovam reformas realmente sistêmicas em nível escolar, abordando os fatores aqui tratados.

Para que isso seja viabilizado, um caminho a ser perseguido com grande prioridade é a expansão das escolas de Ensino Médio Integral, que funcionam em tempo integral, uma vez que esse modelo promove mudanças simultâneas em múltiplas variáveis do dia a dia escolar.

O governo federal possui hoje a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criada em 2016. Ela busca apoiar e incentivar os estados a implantar escolas integrais em suas redes, a partir de parâmetros básicos pré-estabelecidos. A política tem ajudado na recente expansão do modelo no Brasil, que já foi destacado anteriormente.

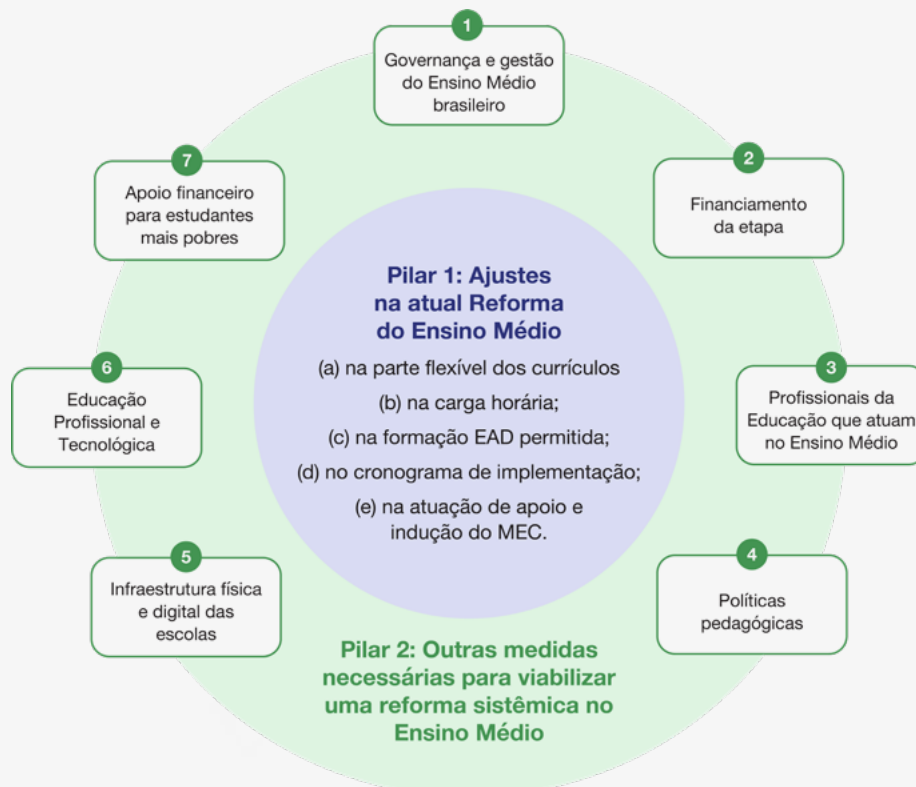
Essa política precisa voltar a receber prioridade e ser expandida no país, com algumas melhorias e adaptações necessárias. Um governo federal realmente comprometido com a agenda sistêmica do Ensino Médio brasileiro deve ter isso como premissa de atuação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento apresentou algumas contribuições sobre políticas públicas para o Ensino Médio brasileiro, no âmbito da iniciativa Educação Já, coordenada pelo Todos Pela Educação. Seu objetivo é o de subsidiar o debate sobre o tema e as ações do governo federal que assumirá em 2023.

Como foi destacado, a atual reforma do Ensino Médio aponta no caminho certo, mas precisa de ajustes para prosperar com mais qualidade e equidade. Além disso, ela precisa ser vista como uma oportunidade para a realização de mudanças ainda mais completas e estruturais na etapa. A complexidade é enorme, mas os desafios precisam ser enfrentados. A visão geral das partes da proposta está sintetizada no quadro a seguir.

Figura 8: Visão geral das propostas para um projeto sistêmico para o Ensino Médio



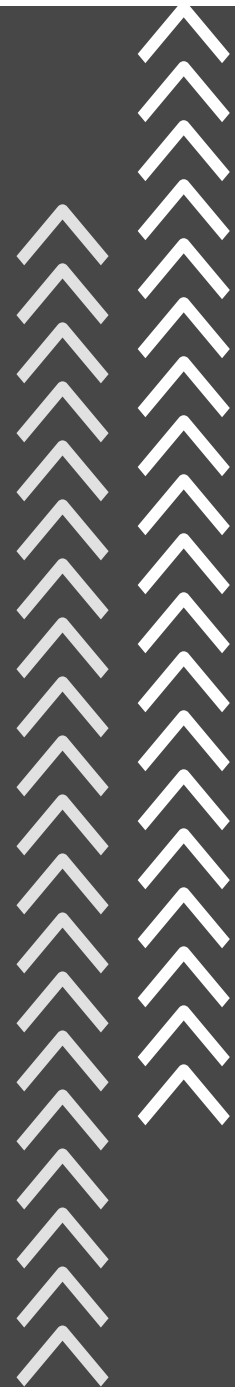
Elaboração dos autores




A efetivação de uma ressignificação do Ensino Médio exige forte comprometimento e prioridade política dos gestores públicos, além de intenso esforço técnico ao longo dos anos. O Todos Pela Educação seguirá buscando contribuir para que o Brasil avance nesse sentido.



TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



 TODOSPELAEDUCACAO.ORG.BR

 /TODOSEDUCAO

 @TODOSEDUCAO

 @TODOSPELAEDUCACAO

 /USER.TODOSPELAEDUCACAO

 /COMPANY/ TODOSPELAEDUCACAO

 TODOS PELA EDUCAÇÃO