

Caminhos desencontrados e dilemas contraditórios: trincheiras que complexificam o debate sobre o Novo Ensino Médio¹

Divergent Pathways and Contradicting Dilemmas: Trenches that Complexify the Debate about the New High School Education

Caminos perdidos y dilemas contradictorios: trincheras que complejifican el debate sobre la Nueva Escuela Secundaria

Lucimara Fiorese²

Kári Lúcia Forneck³

Resumo

A promulgação da Lei do Novo Ensino Médio tem provocado debates no âmbito da educação. Este ensaio reflexivo visa apresentar diferentes discursos sobre o Novo Ensino Médio, percebendo-os como embates em trincheiras que norteiam pensamentos e opiniões divergentes e convergentes, trazidos por pesquisadores, pelo governo e por autores em educação. As reflexões se articulam nas oito trincheiras que norteiam os debates: a) o governo *versus* os educadores; b) o neoliberalismo e o capitalismo *versus* a formação humanística; c) o aumento da carga horária no Novo Ensino Médio; d) a obrigatoriedade da oferta de determinados componentes curriculares; e) a inserção de profissionais de notório saber; f) a (in)existência do protagonismo juvenil; g) a (falta de) atratividade do Ensino Médio para os jovens; e h) a inserção das tecnologias digitais. Nessas trincheiras, é possível perceber que ainda não há clareza da identidade do Ensino Médio e que, por vezes, não considerar todos os atores envolvidos acaba por fragilizar quaisquer propostas de implementação. Ainda, revela-se que os diferentes pontos de vista sobre as mesmas temáticas fazem parte do processo evolutivo da educação e são importantes para a construção de novas percepções e para a ampliação dos horizontes sobre os paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Problematizações e argumentações. Trincheiras de debate.

Abstract

Implementing the New High School law has provoked debates in education. This reflective essay aims to present different discourses about the New High School, perceiving them as clashes in trenches that guide divergent and convergent thoughts and opinions of researchers, the government and authors in education. Eight trenches orientate the debates presented by this paper: a) the government versus the educators; b) neoliberalism and capitalism versus humanistic training; c) the workload increase at the New High School; d) the obligation to offer particular curricular components; e) the inclusion of professionals of notorious knowledge; f) the (in)existence of youth protagonism; g) the (lack of) attractiveness of High School for young people; and h) the insertion of digital technologies. In these trenches, it is possible to perceive that the identity of the High School is not yet clear and that, sometimes, not considering all the actors involved weakens any implementation proposals. Furthermore, it is evident that the different points of view on the same themes are part of the evolutionary process of education and

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lucimara@universo.univates.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2219-5326>.

³ Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: kari@univates.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>.

are, therefore, relevant for the construction of new perceptions and for expanding the horizons of educational paradigms.

Keywords: New High School. Problematisations and arguments. Discussion trenches.

Resumen

La promulgación de la Ley de la Nueva Escuela Secundaria ha suscitado debates en el campo de la educación. Este ensayo reflexivo pretende presentar diferentes discursos sobre la Nueva Escuela Secundaria, percibiéndolos como enfrentamientos en trincheras que guían pensamientos y opiniones divergentes y convergentes, traído por los investigadores, por el gobierno y por autores en educación. Las reflexiones se articulan en las ocho trincheras que guían los debates: a) el gobierno versus los educadores; b) neoliberalismo y capitalismo versus formación humanista; c) el aumento de la carga de trabajo en la Nueva Escuela Secundaria; d) la obligación de ofrecer determinados componentes curriculares; e) la inclusión de profesionales de notorio saber; f) la (in)existencia del protagonismo juvenil; g) la (falta de) atractivo de la Educación Secundaria para los jóvenes; y h) la inserción de tecnologías digitales. En estas trincheras, es posible notar que aún no hay claridad de la identidad de la Escuela Secundaria, y que, a veces, no considerar a todos los actores involucrados termina por debilitar cualquier propuesta de implementación. Todavía, se revela que los diferentes puntos de vista sobre los mismos temas son parte del proceso evolutivo de la educación y son importantes para la construcción de nuevas percepciones y ampliar horizontes sobre los paradigmas educativos.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Problematisaciones y argumentaciones. Trincheras de debate.

Introdução

O que se espera do Novo Ensino Médio? Que (in)alterações acontecem na etapa do Ensino Médio? Como vem se concretizando a proposta do Novo Ensino Médio? Essas perguntas são pontos de partida deste ensaio, afinal o Ensino Médio está constantemente em “reforma”. Pontua-se que nas últimas duas décadas aconteceram alterações na legislação que impactaram na proposta e na forma de construção do Ensino Médio, como em 2004, 2008, 2013 e 2017, por meio de promulgação de legislações e diretrizes em educação. Nesse contexto, os questionamentos acima são direcionadores das reflexões que emergem ao longo do presente texto, no sentido de provocar novas repercussões no debate sobre a educação brasileira.

Aponta-se que entre 1854 a 2017, já ocorreram 18 reformas e alterações nas legislações do Ensino Médio ao longo de 163 anos de história, que afetaram profundamente a organização curricular e pedagógica dessa etapa da escolarização. Esse intenso conjunto de mudanças de perspectivas revela o quanto ainda estamos longe de constituir uma identidade à escolarização dos jovens. Considerando todas as reformas ocorridas no Ensino Médio, é possível constatar que essa etapa da educação está sob constante evidência e discussão, o que provoca alguns estranhamentos, trazendo à tona diferentes narrativas dos atores do poder público e da sociedade.

Este texto apresenta um tom diferenciado, ao se propor a lançar um olhar para essas diferentes narrativas e colocá-las no prisma da reflexão, tomando como metáfora a ideia de *trincheira*, que se constitui não um lugar de guerra, mas de debate, em que se atravessam ideários complexos. A partir de um estudo que se caracteriza por sua natureza reflexiva e interpretativa, por meio de análises sobre o (re)pensar a respeito do Novo Ensino Médio, as reflexões aqui apresentadas se desenvolveram pela leitura de artigos, teses,

dissertações e livros disponíveis fisicamente e em ambiente digital, que trouxessem problematizações e contribuições sobre a proposta da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Neste ensaio, buscamos apresentar diferentes discursos sobre o Novo Ensino Médio, assumindo que acontecem embates nessas trincheiras que revelam pensamentos e opiniões divergentes e convergentes, trazidos por pesquisadores, pelo governo e por autores em educação.

Este ensaio não cumpre os critérios canônicos, pois, por meio da licença criativa, reverbera as posições dos atores que interagem nessas trincheiras e pontua algumas reflexões problematizadoras que traçam os caminhos de encontros e desencontros, que aqui se entrecruzam. Sob essa arquitetura textual, delimitamos oito trincheiras que representam o ideário temático de cada conjunto de reflexões: a) o governo *versus* os educadores; b) o neoliberalismo e o capitalismo *versus* a formação humanística; c) o aumento da carga horária no Novo Ensino Médio; d) a obrigatoriedade da oferta de determinados componentes curriculares; e) a inserção de profissionais de notório saber; f) a (in)existência do protagonismo juvenil; g) a (falta de) atratividade do Ensino Médio para os jovens; e h) a inserção das tecnologias digitais.

Conhecido o pretexto dessa escrita e justificado o formato da organização textual, a seguir, desenvolvem-se de modo reflexivo as oito trincheiras e suas complexas perspectivas acerca do Novo Ensino Médio, em que se busca responder ao seguinte questionamento: Considerando as constantes tensões das controvérsias e das consonâncias do Ensino Médio, como sair dessas trincheiras?

Campo de debate (e de embate): as oito trincheiras do Novo Ensino Médio

Ao considerar o que acontece na educação, é preciso realizar um processo de escuta a fim de compreender o que se fala, se pensa e se constrói no âmbito da proposta do Novo Ensino Médio. Entende-se que os debates nas trincheiras do Novo Ensino Médio, que serão trazidos na construção desse ensaio, são inconclusivos e, muitas vezes, divergentes entre si, mas foram articulados em arranjo discursivo e argumentativo singular à escrita aqui proposta.

A *primeira trincheira* acontece no campo dos embates entre governo e educadores. Colocá-los como opostos na linha argumentativa - governo *versus* educadores - já revela a divergência de perspectivas postas em cena. Segundo Habowski e Leite (2020a, p. 3), a escola ainda é refém de armadilhas, pois “[...] os dirigentes [governo] questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar”.

Nesse sentido, Iosif (2007, p. 38) aponta que, ao longo da história política do país, os governos fizeram muitas promessas “voltadas para a educação, muitos e muitos programas com a promessa de cuidar da educação de toda a população brasileira, mas a maioria das promessas e programas se perderam no caminho, assim como nossas escolas, que agora não sabem em que direção estão andando”. Como já mencionado anteriormente,

no processo investigativo para este estudo encontramos 18 alterações nas legislações do Ensino Médio ao longo de 163 anos de história, de 1854 até 2017, o que demonstra que a educação brasileira se tornou um projeto de governo, que sofre alterações com a mudança de mandatários, em vez de ser um projeto de país, que visa políticas pensadas para além da vigência de uma gestão político-partidária.

Há, também, um distanciamento entre o real e o legal no percurso da educação. Costa e Silva (2019) salientam que a promulgação da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) arrolou argumentos frágeis do governo, entre os quais, priorizar a flexibilização curricular, articular com a educação profissional e promover uma educação integrada com apoio do governo federal. Porém, os autores também salientam que com a aprovação do congelamento de gastos primários por 20 anos em educação, dado pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), professores, entidades acadêmicas, sindicatos e segmentos estudantis vêm reiteradamente questionando como se dará o apoio financeiro para a implementação dessas mudanças.

Ao mesmo tempo, a legislação educacional enfatiza que as escolas devem oferecer um ensino de qualidade, que possibilite a liberdade de aprender e de ensinar e que esteja vinculado ao mundo laboral e a práticas sociais, mas não especifica que tipo de cidadão as escolas devem ajudar a formar, se este cidadão precisa ser crítico e participativo ou, simplesmente, consciente dos deveres e submisso às decisões governamentais. Ainda, a fantasia sobre autonomia, livre escola e flexibilidade pode indicar desregulamentação, precarização, instabilidade e proteção contra a riqueza material e de conhecimento, permitindo um processo excludente e a desigualdade social (IOSIF, 2007; KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Krawczyk e Ferreti (2017, p. 36) enfatizam que “flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas”.

Iosif (2007) aponta, ainda, que a gestão escolar pública, em diversos momentos, pode e pune os professores, por opções políticas. Dessa maneira, as escolas públicas, em diversos momentos, padecem de falta de criatividade e de iniciativa. Além disso, muitos docentes acabam adotando uma postura condescendente, ao perceberem a falta de comprometimento dos colegas, o desinteresse dos alunos, a falta de participação das famílias e a falta de apoio do Estado. Assim, “tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central, no caso, o governo federal” (HABOWSKI; LEITE, 2020a, p. 3).

Todos esses contextos acabam tornando os momentos de discussão e de decisões coletivas escassas, já que, no ambiente educativo, é difícil educar para a cidadania se o espaço não pode ser considerado democrático. Desse modo, acaba sendo difícil que os alunos venham a se tornar cidadãos globais, emancipados, autores de sua própria história e lutadores por um mundo mais justo e humano, numa escola engessada por princípios educacionais políticos verticalizados, com uma gestão pouco democrática. Some-se a isso o fato de que esses mesmos alunos pertencem a uma sociedade que enfrenta todos os

dias as desigualdades sociais, mas, ao mesmo tempo, pouco exige do Estado em termos de uma educação pública de qualidade (IOSIF, 2007).

Uma consequência dessas perspectivas divergentes é o que neste texto rotulamos como *segunda trincheira*, que diz respeito à concepção de juventude que se tem: o ideário neoliberal, que demanda a inserção do jovem no mercado de trabalho, *versus* o ideário da formação humanística e holística, que pressupõe o convite a um percurso formativo mais amplo, em que o jovem seja convidado a complementar seus estudos no ensino superior ou no ensino técnico.

Entendemos que o Novo Ensino Médio foi organizado com base numa agenda global neoliberal, que considera a economia de mercado produtivista também no contexto da educação, o que resulta na mercantilização no campo educacional (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018; SOUZA, 2021; SILVEIRA; SILVA, 2018; WEINHEIMER; WANDERER, 2021). Fernanda Souza (2021, p. 6) argumenta que “o processo de empresariamento da educação, pautado na lógica neoliberal propõe a hegemonia de um projeto formativo voltado para a formação subjetiva e pragmática das classes populares a partir das necessidades do mercado, reproduzindo uma formação pobre e unilateral”.

Briskievicz e Steidel (2018) questionam se o Novo Ensino Médio é capaz de atenuar a desigualdade e promover a cidadania de maneira plena. Nesse sentido, aponta-se que esta é uma reforma em que o “horizonte parece sombrio” (PRIORE, 2017), visto que “aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2016). Os autores Briskievicz e Steidel (2018) questionam uma possível agenda do Novo Ensino Médio, que visa atender a demanda de mão de obra do mercado, na medida em que a juventude sequer consegue uma boa colocação no mercado de trabalho; por isso, é importante ter em mente que há um abismo que separa as realidades das classes sociais: enquanto os mais favorecidos ingressam no ensino superior, os mais pobres são empurrados ao mercado de trabalho, sem chances de seguir um percurso formativo que lhes garanta uma carreira profissional. É justamente nesse ponto que se fragiliza o argumento da meritocracia, tão reiterado pela agenda neoliberal: em nosso país, não há condições de igualdade, e o Novo Ensino Médio tenderá a reiterar essas diferenças. Nesse mesmo viés, argumentam Briskievicz e Steidel (2018, p. 40): “é perceptível a preocupação dessa reforma com a formação para o trabalho, de caráter imediatista, em detrimento de uma formação geral, de caráter humanístico”.

Ao considerar educação e trabalho, é impossível negar que uma boa parte do sistema educacional público está precarizada e pode ser considerada obsoleta. Ou seja, continua abrindo abismos entre as oportunidades dos jovens da rede pública e privada, com algumas exceções. Porém, é possível considerar que, através do estudo, o sonho de sucesso profissional pode ser uma realidade e o caminho para a transformação social. Nesse sentido, a BNCC (MEC, 2018a) aponta que o trabalho não é uma abordagem unicamente produtivista, mas é um ato de transformação da realidade, de compreensão de processos históricos, de produção científica e tecnológica, de metamorfose social. Ao mesmo tempo, Silveira e Silva (2018, p. 1769) afirmam que o Novo Ensino Médio

[...] passa assim para a centralidade da agenda educacional, constituindo-se como a última etapa da educação básica destinada a preparar os alunos ao mercado de trabalho ou à continuidade de seus estudos. Os princípios orientadores das distintas resoluções encontram-se em consonância com as orientações das agências multilaterais, dentre elas, a UNESCO. [...] A educação tornou-se um instrumento obrigatório da autorrealização individual, do progresso social e da prosperidade econômica.

Ainda, ao mesmo tempo que a crítica ao sistema econômico mundial é pertinente, pondera-se que os avanços tecnológicos em ciência, em qualidade de vida, em práticas gerenciais melhoradas, em mundialização dos espaços geográficos também decorrem de algumas provocações neoliberais (SOUZA, 2021). No entanto, Weinheimer e Wanderer (2021) argumentam que o Novo Ensino Médio está relacionado ao discurso neoliberal, que busca prioritariamente pessoas competitivas.

Se, por um lado, uma agenda neoliberal nos discursos sobre o Novo Ensino Médio pressupõe a busca por mão de obra para o mercado de trabalho (WEINHEIMER; WANDERER, 2021; BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018), por outro lado, essa mesma agenda contribui para que algumas evoluções sociais aconteçam especialmente na disseminação do conhecimento científico e na busca pela qualidade de vida (SOUZA, 2021).

A *terceira trincheira* envolve a discussão sobre o aumento da carga horária de 800 horas para 1.400 horas no período de três anos, o que exige do jovem estudante mais tempo no ambiente escolar. Há, acerca dessa questão, uma realidade subjugada ao considerar a oferta de atendimento em tempo integral no Ensino Médio, pois muitos jovens de classes menos favorecidas necessitam trabalhar para contribuir com a renda da família (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Assim, o Novo Ensino Médio poderá agravar os problemas de evasão escolar. Afinal,

[...] permanecer sete horas ou mais na escola, dentro de um Programa de Educação Integral, o que é desejável e que deveria ser direito de todos os jovens, significa, dentro deste contexto social, a impossibilidade de conciliar estudo com o trabalho, e torna-se privilégio de alguns, questão que a reforma não contempla (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018, p. 27).

Nesse contexto, entende-se que esse aumento da carga horária poderá provocar mais evasão de alunos que não conseguirão conciliar trabalho e estudo. Afinal, a soma das cargas horárias de trabalho e de estudo poderá ser excessivamente cansativa, podendo chegar a 15 horas do dia dedicadas ao trabalho/estudo.

Nesse sentido, Gomes (2019) e Rigueti, Castro e Silva (2019) apontam que a urgência com que a lei foi convertida de MP para Lei suprime o debate e a reflexão. Para esses autores, esse imediatismo foi justificado como uma maneira de reduzir as taxas de evasão no Ensino Médio⁴. Porém, Gomes (2019, p. 248) salienta que o Novo Ensino Médio pode

⁴ Sobre a evasão: em 2020, 4,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam fora da sala da escola e em 2019, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não haviam concluído o Ensino Médio (IBGE, 2020).

[...] transformar-se em barreiras que dificultam a frequência e o envolvimento deles [os alunos do Ensino Médio] no cotidiano escolar, acarretando, assim, a evasão. Entre os principais motivos, estão: cansaço, falta de motivação, desinteresse, falta de perspectiva etc. Assim, a ampliação da jornada escolar, sem garantir uma Educação Integral, e a falta de maiores investimentos, tornam, na realidade, a oferta do Ensino Médio mais precária, comprometendo, desse modo, o acesso dos jovens alunos.

Assim, Gomes (2019) considera a ampliação da jornada escolar do Novo Ensino Médio, que consiste em tempo integral e não em educação integral, um engodo, que não trará qualidade na educação, mas precariedade, que acentuará a face excludente do sistema de educação brasileiro. Ou seja, as desigualdades socioeconômicas da sociedade continuarão sendo reproduzidas e com maior intensidade nas escolas.

Contrapondo essa problemática, é relevante considerar que o Estatuto da Juventude, Art. 15, inciso II (BRASIL, 2018), prevê que a oferta da educação para os jovens que trabalham precisa considerar a compatibilização entre estudo e trabalho. Assim, o Estado deve efetivar ações que promovam ao jovem o direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, ofertando condições especiais com compatibilidade entre horários de trabalho e estudo e oferta de modalidades de ensino com horários que permitam ao jovem ter frequência escolar compatível com seu trabalho regular.

Do mesmo modo, a BNCC (MEC, 2018a) enfatiza que os interesses dos alunos precisam ser analisados quando se promove uma educação integral. Afinal,

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (MEC, 2018a, p. 14).

Nessa trincheira, encontram-se vertentes que provocam reflexões, considerando que o Estatuto da Juventude garante direitos pertinentes ao processo educacional dos jovens, que deveriam ser considerados e pensados no momento de editar uma lei como a Lei 13.415/2017. Assim, pode-se perceber que diversos autores evidenciam um sistema educacional que, mais uma vez, irá privilegiar uma classe social mais abastada, pois alunos que precisam ajudar na complementação de renda, provavelmente não conseguirão estar em um Ensino Médio em tempo integral.

A *quarta trincheira* que também é debatida na construção do Novo Ensino Médio é a relativização da importância e da hierarquia dos componentes curriculares. Nesse sentido, Briskievicz e Steidel (2018, p. 49) enfatizam a obrigatoriedade de determinados componentes curriculares em detrimento de outros:

De um lado, as competências propostas apontam para a formação de um agente em transformação social, enfatizando um cidadão em sua integralidade física, moral, ética, intelectual e cultural. De outro lado, essa ideia é desconstruída ao se propor a obrigatoriedade de algumas disciplinas em detrimento de outras, reafirmando a hierarquia dos saberes. O aluno a ser formado por esta reforma não tem como vir a ser, pois a exclusão das disciplinas, de papel preponderante para uma formação humanística, explicita a prioridade de uma formação com fundamentos técnicos e profissionais, que não

tem por meta gerar condições cognitivas para que o aluno se torne capaz de refletir, relacionar, indagar, discutir, propor, questionar, intervir, agir e mudar.

Além disso, é relevante pontuar que, num primeiro momento, é necessário conhecer a diversidade de saberes, para então decidir os possíveis caminhos a serem trilhados. A respeito da reforma do Novo Ensino Médio, a redação da resolução indica que o Novo Ensino Médio divide os conhecimentos em currículo de base e itinerários formativos, sendo esses últimos de escolha dos alunos a partir de seus interesses. Porém, observando o desenvolvimento dos itinerários, essa estratégia pode tirar do sujeito aluno a possibilidade de um conhecimento mais geral em todas as áreas, podendo restringir as possibilidades futuras de escolha dos discentes, abrindo brechas para uma especialização de saberes (WEINHEIMER; WANDERER, 2021).

Nesse sentido, há problemas subjacentes no contexto da resolução do Novo Ensino Médio. Na prática, as escolas não precisam oferecer todos os itinerários formativos. Assim, existe o risco de a oferta de um determinado itinerário formativo acabar se vinculando às condições da escola, tanto em relação ao quadro docente, quanto em relação aos espaços físicos disponíveis para a realização das atividades. De acordo com Briskievicz e Steidel (2018), como as escolas não têm obrigação de oferecer todos os itinerários formativos nas cinco áreas do conhecimento, a oportunidade de escolha do aluno pode não acontecer, já que irá se restringir aos itinerários que o sistema pode oferecer. Esse cenário, por si só, descaracteriza a opção de escolha que norteia o protagonismo juvenil e, de acordo com Lopes (2018), amplia, mais uma vez, as desigualdades de oportunidades educacionais, pois talvez não seja possível garantir que todo estudante escolha percurso formativo que mais se adapta aos seus interesses. Ademais, essa possibilidade de restrição obviamente não atingirá alunos economicamente mais favorecidos, já que a iniciativa privada provavelmente irá oferecer itinerários formativos que se articulem às diferentes áreas do conhecimento (LOPES, 2018).

Lopes (2018, p. 8) também pontua que o “objetivo maior da política educacional para o Ensino Médio a ser ofertado às classes trabalhadoras, é uma preparação unilateral e linear visando apenas o mercado de trabalho”, já que essa política pode retirar dos jovens socialmente desfavorecidos o direito ao conhecimento universal, que inclui expressão corporal, artística, capacidade crítica e criativa de uma formação ética, estética e científica, por meio da integração de saberes (LOPES, 2018).

Por outro lado, é importante ponderar que, como apontam Briskievicz e Steidel (2018), era necessária uma mudança no Ensino Médio, pois, como argumentam, na contemporaneidade, as mudanças estão acontecendo de forma cada vez mais rápida e imperiosa, e ficar à parte dessas discussões não é o melhor caminho para a formação dos jovens. Além disso, quando o tema é educação, é preciso debater com a comunidade, mas esse debate precisa ser mais ágil, para que as diretrizes educacionais não sejam obsoletas no momento da implantação.

Outra discussão nas trincheiras do Novo Ensino Médio, a *quinta trincheira*, diz respeito às demandas de profissionais que atuarão nessa etapa de ensino. Nesse sentido,

adentra-se na discussão referente ao Art. 61 do inciso IV, da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017, texto digital), que traz em seu texto:

[...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente, para atender ao inciso V do caput do Art. 36.

A partir dessa redação, nos perguntamos: quem pode ser o profissional que comprova notório saber para assumir aulas no Novo Ensino Médio? Destacamos que a própria lei explica que a prerrogativa do notório saber é exclusiva para atender a formação técnica e profissional (Art. 36, inciso V), ou seja, entendemos na hermenêutica dos artigos que os professores de notório saber somente poderão atuar no itinerário formação técnico e profissional. Isso significa que, para ministrar aulas nos itinerários - Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas - deverão ser contratados profissionais licenciados.

No entanto, Ferretti (2018) argumenta que os profissionais detentores de notório saber representam a redução de oportunidades de trabalho para professores licenciados. Além disso, o autor alerta para a possibilidade de os governos ampliarem essa prática aos demais itinerários, tendo em vista a dificuldade de contratação de professores graduados, o que, por si só, pode representar problemas de desvalorização profissional.

Nesse contexto, Ferreira e Ramos (2018) argumentam que a experiência profissional de bacharelados e tecnólogos não comprova expertise para dar aulas, apontando que a experiência profissional não dá conta dos saberes pedagógicos, já que a didática no ensino é ponto fundamental e central para o desenvolvimento e para a construção dos saberes em âmbito escolar. Além disso, Riguetti, Castro e Silva (2019, p. 7) enfatizam que o notório saber de profissionais que ministram as aulas em cursos técnicos e profissionalizantes pode ser um “eufemismo, uma vez que, apesar de ditar sobre a contratação de profissionais competentes, [o notório saber] encobre a carência de professores e o custo de manutenção do ensino e formação pedagógica, fatos que podem levar à crescente precarização do trabalho docente”.

Assim, a inclusão do termo ‘notório saber’ para atender ao itinerário formação técnica e profissional pode ser uma forma de incorporação da Resolução nº 6/2012 (MEC, 2012), que já norteia a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, e a Resolução 2/1997 (MEC, 1997), que trata da formação pedagógica para bacharelado e tecnólogo. Nessas resoluções, fica claro que bacharéis e tecnólogos poderão cursar uma formação ou complementação pedagógica em menos tempo e, dessa forma, podem atuar no Ensino Médio como licenciados. Nessa condição, Lopes (2018) evidencia que essas alterações deveriam ter sido discutidas com os envolvidos no âmbito educacional, afinal, essa medida desconsidera as lutas da classe docente pela educação crítica e pela autonomia intelectual.

Nesse sentido, é possível entender que apenas o notório saber não é suficiente para ser reconhecido como docente na educação básica; porém, há de se considerar que pode haver um tempo menor na forma de complementação pedagógica, a qual, possivelmente,

tem uma estrutura curricular focada no atendimento das necessidades didáticas para a capacitação desses profissionais, para que, assim, possam atuar na sala de aula. Ainda, comparando o tempo de formação somando o bacharelado com a complementação pedagógica, por exemplo, ao profissional de química, esse tempo é superior aos anos de duração de cursos apenas de bacharelado ou apenas licenciatura. Ou seja, a formação complementar em licenciatura, por si só, acaba sendo pouco atrativa, o que a torna desvalorizada. E assim, mais uma vez, a pauta sobre a valorização dos professores e de sua formação pedagógica fica em segundo plano.

A *sexta trincheira* a ser considerada quando se discute o Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, termo que aparece em diversos momentos no alvoreçar dos debates. Então, o que se entende por protagonismo juvenil? Costa e Vieira (2006) esclarecem que, na educação, protagonismo juvenil envolve a atuação dos jovens como personagem principal na participação ativa e na construção da vida escolar, da comunidade e de toda a sociedade. Esse protagonismo só é autêntico se o jovem tiver autonomia, autoconfiança e autodeterminação, justamente na fase da vida em que está empenhado em construir uma identidade pessoal e social, que pode ser entendida como o projeto de sua vida (COSTA; VIEIRA, 2006).

Entendemos que a educação não deve estar limitada à transmissão de conhecimentos; é preciso compreender a existência de um ser humano em formação. Nesse sentido, Anjos et al. (2021) esclarecem que o protagonismo tem elo com ações autorais, envolvendo práticas educacionais e a construção da identidade dos jovens. Além disso, ainda segundo os autores, o protagonismo acontece por decisões dos próprios estudantes, que devem assumir seu papel na construção de sua identidade, por meio de ações imbricadas em decisões, de maneira a promover seu próprio desenvolvimento em várias áreas, ampliando aspectos de autoconfiança, autodeterminação e autonomia.

Porém, é importante considerar que, para que o adolescente ou o jovem assuma ações autorais que constroem sua identidade, deveria lhe ser proporcionado um espaço que o desenvolva como cidadão participativo da sociedade em que vive. Destacamos, ainda, que o percurso para o protagonismo juvenil tem obstáculos e deveria estar articulado aos objetivos de vida desse indivíduo em formação, indivíduo que está construindo sua identidade. Sabemos que adolescência pode ser um divisor de águas na vida da maioria dos indivíduos, sendo, geralmente, permeada por indecisões, pressões e anseios; mas, normalmente, é a etapa da vida em que também se fortalece a consciência cidadã, que constituirá a identidade desse sujeito. Assim, Weinheimer e Wanderer (2021) apontam que o Novo Ensino Médio propõe-se a permitir o protagonismo juvenil por meio da liberdade de escolha de um itinerário formativo vinculado à sua vocação, ao mesmo tempo em que busca aproximar a escola da realidade do aluno e do mercado de trabalho, pois em diversos documentos sobre a reforma há referências às noções de flexibilização, decisão e escolha, mercado e mundo laboral e vocação.

No que tange ao processo educacional, Silva (2020) é enfático ao afirmar que, no Brasil, é imperativo superar a escola tradicional⁵, dando início a modos de vida requeridos para a contemporaneidade, já que “os tempos hipermodernos se delineiam pela centralidade do indivíduo, do mercado e da tecnociência” (SILVA, 2020, p. 15). Considerando que a proposta do Novo Ensino Médio contextualiza a promoção do protagonismo juvenil, a BNCC (MEC, 2018a) já tece argumentos em favor dessa identificação juvenil como ator principal dos processos de ensino e de aprendizagem, ao oportunizar a oferta de variados itinerários para atender aos interesses dos estudantes.

A respeito da importância do protagonismo juvenil na nova política educacional, a Resolução nº 3/2018 (MEC, 2018b, texto digital), no Art. 6º, faz referência ao “comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida”. O artigo 5º destaca a “Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo” (MEC, 2018b, texto digital). Nesse sentido, percebe-se que a juventude é uma fase da vida em que o indivíduo busca construir sua identidade por meio de experimentações, por isso a oferta de uma educação que olhe para os interesses das juventudes favorece o desenvolvimento dessa identificação juvenil (HABOWSKI; LEITE, 2020a; 2020b). Porém, as autoras apontam que, nessa fase da vida, a família e a escola são responsáveis por incorporar as lógicas sociais e culturais que contribuem para a socialização dos indivíduos, contribuindo, assim, para a criação da identidade dos jovens.

Mas há um longo caminho a ser percorrido no processo de compreensão das novas identidades das juventudes, pois as resoluções e leis, bem como, a própria escola diverge da realidade brasileira, em que

[...] a maioria [dos jovens] chega à escola sem incentivos pessoais e familiares e sem reconhecer a legitimidade ou a utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural. Trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para a qual a escola ainda não se preparou para recebê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento (HABOWSKI; LEITE, 2020a, p. 4).

Assim, na interface entre o protagonismo juvenil e a realidade brasileira, Habowski e Leite (2020a, p. 4) destacam “a importância do protagonismo no processo de formação do sujeito, voltado à construção do seu futuro profissional”, sendo necessário olhar para esses paradigmas da educação num processo de escuta atenta e sensível que possibilite repensar o ensino e a aprendizagem desses jovens.

Nesse contexto, pode-se entender que as escolas de Ensino Médio e os jovens precisam caminhar juntos para que o protagonismo juvenil se efetive, mas nem sempre é a realidade encontrada no ambiente escolar. Assim, pode ser necessário entender qual a demanda dos jovens, para construir junto ao professor formas para atender a expectativa

⁵ A expressão ‘escola tradicional’, nesse contexto, carrega um ideário social e coletivamente constituído daquela escola em que os professores transmitem o saber por meio de aulas unicamente expositivas, com alunos enfileirados e sem uma participação ativa no desenvolvimento das atividades escolares.

de seus alunos, ao mesmo tempo em que se promovam o protagonismo juvenil e a melhoria do trabalho docente.

Considerando a percepção de Silva e Oliveira (2021), é possível reconhecer que protagonismo juvenil é diferente de capacidade de escolha. E essa distinção não está clara nos movimentos de concretização do Novo Ensino Médio, os quais se resumem a argumentar que o protagonismo juvenil se dá pela oportunidade de escolher os itinerários formativos, conforme seus interesses. Enfatizamos que o jovem precisa do adulto como ponto de referência e ponto de partida para suas decisões. Ou seja, é crucial não deslocar o protagonismo juvenil do ponto de partida para o ponto de chegada, tornando o protagonismo uma finalidade para as escolhas de vida. Mais que isso, o jovem precisa de preparo e reflexões para ter condições de escolha.

A *sétima trincheira*, por sua vez, trata do fato de que o Novo Ensino Médio busca orientar na direção de uma escola justa e democrática, com agenda formativa aberta, centralizada em movimentos de inovação educativa e articulando agitações intelectuais permanentes (SILVA, 2022). Ao que a BNCC (MEC, 2018a, p. 461) afirma:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.

Na concepção dos autores Briskievcz e Stiedel (2018), o Novo Ensino Médio visa construir um processo de aprendizagem para motivar os alunos para estarem na sala de aula. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2000, p. 22) já traziam em seu texto que

[...] a integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que se oferece maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas.

A respeito dos componentes curriculares, Briskievcz e Stiedel (2018, p. 53) ponderam que as “13 disciplinas obrigatórias, que sufocam e oprimem o aluno” podem justificar a visão dos itinerários formativos, ao mesmo tempo que “a abordagem dos itinerários a partir dessas temáticas contemporâneas tornará, de fato, a aula mais significativa e interessante para os alunos”. Ainda, segundo a BNCC (MEC, 2018a, p. 471), “é preciso romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores, que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”. Assim, a BNCC propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a

importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018, p. 43).

Costa e Almeida (2020) mencionam que pode existir uma falta de atratividade do ensino e uma desconexão dos conteúdos com os interesses dos alunos que desmotivam os alunos, podendo ser o motivo do desinteresse deles com a escola. No contraponto, os itinerários formativos serão feitos “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (artigo 36) (BRASIL, 1996, texto digital). Então, “ao oportunizar a escolha de uma área específica, pode-se trazer de volta o interesse dos alunos em estudar, além de preparar para o trabalho conforme o interesse de cada um” (WEINHEIMER; WANDERER, 2021, p. 135).

Porém, Briskievicz e Steidel (2018, p. 32) contrapõem que:

Os itinerários formativos são atalhos precários para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que distanciam ainda mais o jovem das escolas públicas e, caso queiram, de um ensino superior em uma universidade de qualidade. Os mais pobres continuarão à margem e sem grandes chances de pleitearem uma vaga no ensino superior. Consideramos que haverá um empobrecimento do ensino médio e não a sua qualificação, tanto no que se refere a uma formação ampla e cidadã, quanto para o trabalho. A reforma, para quem depende do Estado brasileiro, não amplia e nem apresenta horizontes.

Ainda, Weinheimer e Wanderer (2021) enfatizam que a finalidade do EM deveria ser a obtenção de uma base ampla de conhecimentos, considerando a transição obrigatória para o ensino superior/profissão ou o mercado de trabalho, considerando que a escolha profissional ocorre após a conclusão do nível médio, a partir do que foi absorvido no EM. Por isso, consideram que escolher determinado itinerário em detrimento de outro não oferece uma formação ampla e cidadã.

Além disso, segundo Weinheimer e Wanderer (2021), as escolas regidas pelos pensamentos neoliberais pode permitir que as necessidades individuais dos discentes se sobressaiam ao coletivo, já que essa escola se coloca como meio para o aluno alcançar determinado objetivo, entretanto também é uma escola que se torna mais flexível, podendo ser percebida como um espaço quase terapêutico.

Mas, essa mesma flexibilidade, que considera as necessidades individuais mais importantes que um bem maior, abre brechas para condutas individualistas. No ato de observar apenas os próprios desejos, o discente pode entender que o conhecimento tem por finalidade seu interesse próprio, tornando-se unicamente utilitarista (WEINHEIMER; WANDERER, 2021).

Na *oitava trincheira*, considera-se o cenário das tecnologias digitais em contextos pedagógicos, tendo em vista que os jovens têm acessado o mundo pelos polegares. Nesse ponto, a discussão concentra-se em problemáticas discutidas há décadas, como corroboram Silva e Boutin (2018) e Briskievicz e Steidel (2018), ao afirmarem que se vive num tempo com problemas emergenciais na educação pública, entre os quais, as tecnologias obsoletas ou inexistentes. Mesmo que a BNCC, em três de seus itinerários, use

a palavra “tecnologias”, pondera-se que essas tecnologias precisariam estar à disposição das escolas do Novo Ensino Médio, a fim de garantir a inclusão digital dos jovens.

Entretanto, inicia-se a discussão pelo resgate do Projeto de Lei 2.246-A, de 2007 (BRASIL, 2007), o qual intencionava vedar o uso dos celulares nas escolas públicas de todo o país. A lei trazia como justificativa para aprovação que os alunos não atentos para fixar a aprendizagem passada pelos professores, desviando a atenção para os celulares e, entre outras razões, a concentração estaria sendo comprometida pelo uso desses aparelhos (BRASIL, 2007).

Mesmo que a legislação não tenha sido aprovada, ela elucida a opinião de alguns profissionais da educação e parlamentares, que afirmavam que “crianças não devem usar o celular, pois não há necessidade. As escolas devem proibir o uso na sala de aula e se esforçar para que a regra seja cumprida” (BRASIL, 2007, p. 3). E, ainda: “o celular prejudica o aprendizado e a socialização face a face. O recreio é um momento importante, é uma pena que seja despedaçado por relações não presenciais” (BRASIL, 2007, p. 3).

Sabe-se que há escolas que até hoje proíbem o uso do celular, como uma regra interna e institucional, conforme relatos de docentes no meio acadêmico e profissional. Acerca dessa situação, Lima, Andrade e Damasceno (2008) já argumentavam que, em alguns casos, o uso de tecnologias digitais nas escolas poderia ser rejeitado pelos professores e gestores, que não viam com bons olhos a inserção de novas ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas. Ainda,

[...] quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido [...] como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido (LIMA; ANDRADE; DAMASCENO, 2008, texto digital).

Porém, com a proliferação das redes sociais e dos celulares, os docentes, em alguns momentos, sentem que estão em uma briga desigual pela atenção dos alunos. Além disso, os computadores e celulares estão entrando na sala de aula de forma mais incisiva (talvez, permanente), trazido pela perspectiva do ensino híbrido, em que os alunos ficam olhando distraídos para os tablets e celulares e questionam os docentes sobre determinados tópicos em aula (BARBOSA, 2020). Nesse cenário, percebe-se que uma parcela significativa de professores, talvez, esteja despreparada para trabalhar com tecnologia, contrapondo-se aos alunos que nascem com ela ao alcance das mãos. Essa desarmonia e esse descompasso entre educação e tecnologia perduram em algumas escolas até os dias atuais, considerando os entraves estruturais e humanos para fomentar aulas que possibilitem vivências analógicas e digitais num ambiente equilibrado.

Em nosso entender, quando as tecnologias digitais entram na escola por meio dos alunos, como é o caso dos celulares, por exemplo, a primeira intenção é barrar esse acesso, num momento em que se poderia promover o desenvolvimento de uma cultura digital, a fim de contribuir para uma sociedade mais consciente sobre o uso das tecnologias. Nesse aspecto, Cerigatto e Nunes (2020) evidenciam que as tecnologias digitais possibilitam aos

jovens conhecer o mundo, sendo uma tendência de comportamento, de linguagens e da reinvenção do tempo, provocando mudanças na forma como os jovens acessam o mundo e constroem seu conhecimento. Os autores apontam que a educação é uma forma de lidar com a cultura digital, promovendo um aproveitamento do consumo e da cidadania.

Ademais, Cerigatto e Nunes (2020) pontuam que há escolas que entendem a inserção de tecnologias digitais na sala de aula como revolucionárias e positivas, porém esse uso ainda é instrumental e uma forma de auxiliar os professores nas aulas, sem proporcionar a construção de novos conhecimentos e habilidade inerentes à cultura digital preconizada pela BNCC. Entendemos que as inovações tecnológicas podem surgir como aliadas visando favorecer a racionalização e a produtividade pedagógica, porém, é preciso, antes, despir-se de tudo o que soa antiquado, inoperante e ultrapassado (AQUINO, 2014).

Enfatizamos que, mesmo que os professores recebam instruções para atuarem com tecnologias digitais em sala de aula, ainda há um longo caminho a ser percorrido para essa inserção plena no ambiente da escola. Entendemos ser fundamental pensar em uma educação em que tecnologias digitais, ensino e aprendizagem sejam partes convergentes do processo de construção do conhecimento, a fim de promover a formação de cidadãos críticos e conscientes com relação ao mundo contemporâneo. Nesse sentido, Nóvoa (2020) enfatiza ser necessário ressignificar a educação, num processo em que a educação e a escola sejam consideradas um bem comum e público, uma educação que promova a renovação das práticas pedagógicas, o que também é um grande desafio na contemporaneidade (considerando, inclusive os acontecimentos da pandemia Covid-19).

Considerando o exposto, entendemos que o caminho da inserção das tecnologias digitais no cotidiano de uma sala de aula ainda exige amadurecimento e muito trabalho, permeando pela conscientização docente e discente do alcance de seu uso para a promoção do ensino e da aprendizagem dos jovens que (con)vivem no mundo virtualizado. Entendemos ser fundamental ultrapassar as barreiras que impedem a entrada de tecnologias digitais na sala de aula, desde barreiras mais didáticas àquelas que envolvem políticas públicas de inclusão digital, permitindo um equilíbrio entre o digital e o analógico na promoção de uma educação atraente para os jovens e facilitadora para os professores.

Finalizamos a apresentação das oito trincheiras, numa tentativa de elucidar as complexidades que atravessam a implementação da proposta do Novo Ensino Médio. Este ensaio permeou caminhos desencontrados, atravessou percepções emaranhadas e embarcou em dilemas contraditórios. Porém, é importante enfatizar que, por ser um ensaio, buscamos sistematizar alguns dos debates emergentes, sem, no entanto, apresentar caminhos resolutivos exclusivos, até porque entendemos não haver uma única resposta para as muitas perguntas que se revelaram em nosso percurso reflexivo.

Considerações (que não são) finais

Considerando as perspectivas de um processo em construção, que é o Novo Ensino Médio, entendemos que as oito trincheiras produzidas neste ensaio não serão as únicas a serem encontradas, bem como, ainda poderão ter outros desdobramentos. Percebemos,

porém, que enquanto os movimentos de sala de aula acontecem, os desdobramentos sobre a educação não param de ser escritos e reescritos o que, por si só, aponta mudanças e adaptações em permanente curso. Ou seja, a educação está em constante movimento, mas especialmente na etapa do Ensino Médio, há muitas contradições em cena.

Diante dessa percepção, não é possível afirmar quais opiniões e ideias podem ser prescindidas, pois todas carregam perspectivas que podem ser consideradas e tomadas como referência nos processos de discussão sobre educação. Apesar disso, entendemos que a educação se faz e acontece num processo constante de discussão dos contraditórios. E mais, qualquer debate sobre o Novo Ensino Médio precisa apreciar o diverso, numa avaliação da conjuntura que envolve olhar o passado e o presente e as tendências futuras, visando identificar os fatores que promovem a conquista da educação como bem comum e social. E que, de fato, tratem as juventudes com a consideração que merecem.

Considerando que as opiniões diferentes não são tomadas como verdadeiras ou falsas neste ensaio e que mesmo que elas possam convergir em um determinado momento e divergir em outro, refletindo as múltiplas perspectivas do poder público e da sociedade civil na construção da educação no Ensino Médio, entende-se que este é o momento de sair das trincheiras. Afinal, viver em constante embate e conflito é péssimo. Agora, é o momento de encontrar o equilíbrio. Mas como? Ao olhar para as trincheiras, é possível perceber que as temáticas da transversalidade e do protagonismo juvenil precisam habitar a escola; normas e leis não devem mais ser constantemente alteradas, sem sequer haver tempo para entendê-las em essência; a docência precisa ser respeitada, o aluno, ser ouvido e as experiências, consideradas, para criar um território de reconstrução.

Referências:

ANJOS, Dayane Priscilla; FREIRE JUNIOR, Francisco Audy; FERREIRA, Kaiomarcos Luciano; FERREIRA, Thatiany Rodrigues; CUSATI, Iracema Campos. Protagonismo juvenil e participação escolar: sob o olhar dos estudantes. **Entramados**, Argentina, v. 8, n. 9, 2021.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Ronaldo. Breve história da tecnologia educacional, de 1950 a 2020. **Educação e Tecnologia e Cultura Digital**, 21 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei no Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.246-A, de 2007**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286#:~:text=%20PL%202.547%2F2007%20veda,nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 19 mai. 2022.

BRISKIEVICZ, Danilo A.; STEIDEL, Rejane. **O Novo Ensino Médio: Desafios e Possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

CERIGATTO, Mariana P.; NUNES, Andrea K. F. O ensino de ciência e a cultura digital: proposta para o combate às fake news no Novo Ensino Médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 29-41, 2020.

COSTA, Antonio C. G.; VIEIRA, Maria A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht. 2006.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. e240047, 2019.

COSTA, Rafael Magalhães; ALMEIDA, Fernanda Sampaio de. A importância da motivação e aprendizagem significativa em contextos de evasão escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 15 a 17 out. 2020. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: [S.n.], 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 32, n. 93, 2018.

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais**: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. 2019. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Política do novo ensino médio no Brasil: compreensões acerca dos itinerários formativos. *In*: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 28 a 30 out. 2020, Cerro Largo. **Anais [...]**. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020a. 5p.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Política do novo ensino médio no Brasil: perspectivas de um contexto escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 21., 25 e 26 out. 2020, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Unijuí, 2020b. 6p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD-Educação**. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Guia sobre abandono e evasão escolar**: um panorama da educação brasileira. São Paulo, SP: Unibanco, 2020.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 309f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LIMA, Jeane de Oliveira; ANDRADE, Maria Nascimento; DAMASCENO, Rogério José de Almeida. A resistência do professor diante das novas tecnologias. **Brasil Escola**, 2008.

LOPES, Luciana Vieira. **Os impactos da atual reforma do Ensino Médio, Decreto-Lei nº 13.415/17, na formação dos jovens de baixa renda e minorias étnicas**. 2018. 13f. Artigo (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN)**. Brasília, DF: MEC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, ago. 2020.

PRIORE, Mary Del. Reforma do Ensino Médio: um futuro incerto para o ensino da História. **História Hoje**, 2017.

RIGUETTI, Matheus Augusto Moreira; CASTRO, Victória Caroline; SILVA, Rogério de Souza. O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural. **Scientia Vitae**, [S.l.], v. 7, n. 24, p. 1-10, abr./jun. 2019.

SILVA, Karen C.; BOUTIN, Aldina C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias. **Currículo, inovação educativa e educação integral: roteiros para a formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. e215997, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias; OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença. Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 1092-1111, mai./ago. 2021.

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

SOUZA, Fernanda R. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. e21021004, jan./abr. 2021.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. (Novo) ensino médio e movimentos de contraconduta na escola. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n. 1, p. 125-143, 2021.

Como citar este documento:

FIORESE, Lucimara; FORNECK, Kári L. Caminhos desencontrados e dilemas contraditórios: trincheiras que complexificam o debate sobre o Novo Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14143, 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14143>.