

TEXTO PARA **DISCUSSÃO**

**2663**

**ENSINO MÉDIO: CONTEXTO  
E REFORMA. AFINAL,  
DO QUE SE TRATA?**

**Ana Luiza Machado de Codes  
Sérgio Luiz Doscher da Fonseca  
Herton Ellery Araújo**





### ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E REFORMA. AFINAL, DO QUE SE TRATA?

Ana Luiza Machado de Codes<sup>1</sup>  
Sérgio Luiz Doscher da Fonseca<sup>2</sup>  
Herton Ellery Araújo<sup>3</sup>

---

1. Especialista em políticas públicas e gestão governamental na Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea. *E-mail:* <ana.codes@ipea.gov.br>.

2. Analista de planejamento e orçamento na Disoc/Ipea. *E-mail:* <sergio.fonseca@ipea.gov.br>.

3. Técnico de planejamento e pesquisa na Disoc/Ipea. *E-mail:* <herton.araujo@ipea.gov.br>.

**Governo Federal**

**Ministério da Economia**

**Ministro** Paulo Guedes

**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

**Presidente**

Carlos von Doellinger

**Diretor de Desenvolvimento Institucional**

Manoel Rodrigues Junior

**Diretora de Estudos e Políticas do Estado,  
das Instituições e da Democracia**

Flávia de Holanda Schmidt

**Diretor de Estudos e Políticas  
Macroeconômicas**

José Ronaldo de Castro Souza Júnior

**Diretor de Estudos e Políticas Regionais,  
Urbanas e Ambientais**

Nilo Luiz Saccaro Júnior

**Diretor de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação  
e Infraestrutura**

André Tortato Rauem

**Diretora de Estudos e Políticas Sociais**

Lenita Maria Turchi

**Diretor de Estudos e Relações Econômicas  
e Políticas Internacionais**

Ivan Tiago Machado Oliveira

**Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação**

André Reis Diniz

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

## Texto para Discussão

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Ipea com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2021

Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990-

ISSN 1415-4765

1. Brasil. 2. Aspectos Econômicos. 3. Aspectos Sociais.  
I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

CDD 330.908

As publicações do Ipea estão disponíveis para *download* gratuito nos formatos PDF (todas) e EPUB (livros e periódicos).  
Acesse: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério da Economia.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

JEL: I280.

DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td2663>

# SUMÁRIO

---

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 UNIVERSIDADE OU CARREIRA? POR UMA FORMAÇÃO AMPLIADA .....	9
3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	15
4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 .....	19
5 QUE DIZER DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL? .....	23
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS .....	28



## SINOPSE

Este texto propõe-se a analisar a reforma do ensino médio no Brasil sob uma perspectiva específica: seu potencial de ir além da tradicional tarefa de capacitar o estudante para ingressar na universidade ou na carreira, passando a oferecer ao jovem uma formação mais ampla e equilibrada, de modo a prepará-lo para a entrada na vida adulta. Ao refletir acerca de suas propostas, conteúdos e viabilidade, este estudo examina a existência de potencialidades para a inserção de valores básicos e outros aspectos edificantes na vida do estudante. Constatou-se que, de fato, isso acontece, e é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz essa possibilidade para o bojo da reforma. As apreciações feitas a respeito dessa política brasileira referenciam-se em pesquisas bibliográficas sobre modelos e tendências recentes no debate sobre ensino médio e em experiências internacionais. Ao fim do trabalho, são feitas algumas considerações e sugestões para ajudar a implantação exitosa de suas propostas.

**Palavras-chave:** ensino médio; reforma do ensino médio no Brasil; preparação para a vida adulta; políticas de acompanhamento; aconselhamento dos estudantes.

## ABSTRACT

This text aims to analyze the reform of secondary education in Brazil from a specific perspective: the potential to go beyond the traditional task of enabling students to go to university or to become career-ready by offering a broader and more balanced education that prepares them for entry into adult life. When reflecting on its proposals, contents, and feasibility, this study examines the potentialities for the insertion of values and other edifying aspects in the student's life. The potentialities exist, indeed, and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brings this possibility to the heart of the Reform. The analysis relies on bibliographic research about models and trends in high school and on international experiences. At the end of the work, some considerations and suggestions aim to help the policy.

**Keywords:** high school; high school reform in Brazil; preparation for adulthood; school counseling policies.





## 1 INTRODUÇÃO

“Felicidade duradoura é o melhor parâmetro de sucesso na vida”. Com base nesse princípio, os sábios da antiga Índia organizaram um modelo que, equilibrando os diversos aspectos da vida, garantiria o sucesso de uma existência. Consistia em identificar quatro fases, cada uma com seus objetivos e tarefas, cujos cumprimentos maximizariam as realizações do indivíduo: etapa estudantil; chefe de domicílio; aposentadoria e introspecção; e, finalmente, o desabrochar da consciência em pura sabedoria.

Nesse plano, a fase estudantil destacava-se sobremaneira. Era ali que os indivíduos passariam pelo processo de construção da base necessária para enfrentarem os desafios das etapas subsequentes da vida. Além de conhecimentos técnicos e científicos, a escola tinha, acima de tudo, o papel de desenvolver habilidades pessoais, como autodisciplina, autocontrole e autoconhecimento (Brother Satyananda, 2013).

Nos países ocidentais, as escolas rumaram, desde suas origens, a outros objetivos. Com o fim do período feudal e agrícola – quando a educação era prerrogativa dos nobres e de domínio privado –, a ascensão da burguesia e a preponderância de atividades comerciais e artesanais tornaram necessária uma educação em maior escala. A partir de então, foi surgindo a oferta de estudos gerais de alto nível (universitários), destacando-se as artes liberais, medicina, jurisprudência e teologia. Paralelamente, os cursos de formação foram abarcando cada vez mais os saberes práticos e comerciais, habilitando indivíduos em competências como correspondência e contabilidade.<sup>1</sup>

Em suma, por meio desse processo, os sistemas educacionais ocidentais forjaram-se eminentemente para contribuir com a formação de profissionais demandados pela economia. Com algumas variações, é esse o modelo que prepondera até os dias atuais – e seu caráter preparatório para entrada no mercado de trabalho é evidenciado com mais clareza nos últimos anos da escolarização básica, o ensino médio.

Ao longo do tempo, o tipo de formação predominantemente oferecida aos jovens do ensino médio delinea um movimento pendular. Ora é mais generalista, preparando-os para a entrada na universidade, ora tonifica os cursos profissionalizantes em áreas

1. Mais informações em *A educação escolar na Europa Ocidental*. Disponível em: <<https://bit.ly/3iuQq88>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

específicas, para que possam ingressar de imediato no mercado de trabalho. Historicamente, a oscilação entre eles decorre da culminância e do consequente esgotamento de um tipo de modelo, ensejando então o pendor para o outro.

Recentemente, tem se discutido a possibilidade de abertura dessa lógica definidora da escolarização. Tal como uma conciliação entre a formação para a vida e para a economia, a ideia é que se passe a desenvolver saberes mais amplos nos indivíduos, preparando-os para a fase adulta em seus diversos aspectos, tais como cidadania, democracia, ética, consumo e permanente aprendizado. Além disso, fala-se em trazer para o âmbito escolar atividades subjetivamente edificantes para os estudantes – de fato necessárias nos tempos atuais, marcados pelo alto número de jovens em estado de ansiedade e depressão (Barton e Coley, 2011; Grolli, Wagner e Dalbosco, 2017).

Na prática, contudo, o ensino médio continua voltado principalmente para o mercado de trabalho, variando seu foco entre a preparação para a universidade e para a carreira profissional. Esse é o contexto em que se gestou, no Brasil, a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Exatamente como descrito anteriormente, ela sucede um modelo considerado falimentar: sobrecarregado de disciplinas obrigatórias – uma vez que sua lógica subjacente era prover conhecimentos para que todos pudessem acessar a universidade –, por vezes pouco profundo, sem interface com a realidade prática e de baixa atratividade para o estudante, exibindo índices de desempenho baixos e estagnados há muito tempo (Bassi, Codes e Araújo, 2017).

A Reforma leva o pêndulo do ensino médio para o lado oposto. Flexibiliza-o, ao mesmo tempo em que expande as possibilidades de oferta de formação profissionalizante para inserção do jovem no mercado de trabalho. As formas de viabilizar as novas propostas, entretanto, não se encontram claramente definidas na base legal (Bassi, Codes e Araújo, 2017).

Essas lacunas de estruturação podem ser vistas como óbices para a implantação do projeto. Mas será que, sob outra ótica, elas oportunizam aberturas para que esse nível de ensino passe a oferecer uma formação equilibrada ao jovem, preparando-o de modo mais amplo para a entrada na vida adulta?

Este texto propõe-se a analisar a reforma do ensino médio sob essa perspectiva. Ao refletir acerca de suas propostas, conteúdos e viabilidade, examina a existência de potencialidades para a inserção de valores básicos e outros aspectos edificantes na vida do estudante – as quais, de fato, se apresentam e podem fazer dessa reforma algo mais do que uma oscilação no pêndulo do ensino médio. As apreciações feitas a respeito dessa política brasileira referenciam-se em pesquisas bibliográficas sobre o tema e em experiências internacionais.

As seções seguintes trazem elementos para consubstanciar a discussão. Após discorrermos sobre alguns aspectos gerais ligados aos modelos principais de ensino médio – preparação para a universidade ou carreira –, mencionaremos o debate recente sobre a necessidade de se prover uma formação de caráter mais expandido. Então, passaremos a focar a situação brasileira, com um breve relato sobre história desse nível de ensino no país, até chegar a seu formato atual e à reforma – que será descrita e analisada, levando-se em conta aspectos tratados ao longo do texto, tais como sua viabilidade e potencialidades. Para finalizar o trabalho, serão feitas considerações sobre essa política educacional e algumas sugestões para implantação.

## **2 UNIVERSIDADE OU CARREIRA? POR UMA FORMAÇÃO AMPLIADA**

As oportunidades que se abrem para os jovens após o ensino médio são muito variadas. O desafio da escola é prepará-los para isso.

O propósito é amplo. Contudo, os sistemas escolares têm dado conta dessa tarefa a partir de um foco reduzido: contribuir para a formação de indivíduos que estão prestes a ingressar no mundo do trabalho – seja preparando-os para a universidade, ou capacitando-os para o exercício imediato de uma profissão ou ofício.

Historicamente, a ideia de que todos devem estudar as mesmas coisas – currículo centrado na universidade – independentemente de seus objetivos e ambições pós-escolares, remonta à época em que poucos alçavam a escolarização. Com o passar do tempo e a expansão do acesso ao ensino médio, esse modelo evidenciava-se limitado para atender à multiplicidade de direcionamentos e realidades apresentadas pelos jovens (Ponnuru, 2019).

Desse processo de esgotamento adviria, naturalmente, o fortalecimento da oferta de formação profissional em nível médio nos sistemas escolares. A escolha desse caminho induzia ao exercício imediato da carreira e, com o decorrer dos anos, isso se traduzia em rigidez e redução de mobilidade socioeconômica para o indivíduo – um encurtamento de seu horizonte de crescimento, em termos financeiros e subjetivos, culminando em futuras frustrações na fase adulta. Assim, a atenção voltava-se novamente para a necessidade de uma abordagem escolar mais rígida e universal – consequentemente, mais demandante, com mais tarefas e maior carga horária para dar conta de muitas disciplinas e seus diversos graus de aprofundamento (Barton e Coley, 2011).

Essa recursividade mostra que o modelo preponderante de ensino médio em cada época responde aos problemas do momento. Sujeitando-se a reformas sucessivas de tempos em tempos, seu caráter tem oscilado entre as duas referidas modalidades. A cada mudança empreendida, consideram-se os ganhos, as perdas ou os prejuízos trazidos pelo processo.

Quando o propósito é preparar todos os estudantes para entrar na universidade, a escola depara-se com uma tarefa complexa. Deve mirar múltiplos alvos, pois os cursos de nível superior, assim como os vestibulares ou testes seletivos, variam demasiadamente. Isso traz à tona a questão de como estabelecer um currículo que responda ao mundo universitário, com padrões e exigências tão diversos. Disso decorrem as disfunções características desse modelo de ensino médio, como o excessivo número de matérias, em áreas diferentes, que todos devem aprender. Sobrecarga, desestímulo e estresse são alguns efeitos gerados nos estudantes.

De fato, é difícil conceber como um único padrão pode ser estabelecido para habilitar os alunos a responderem a tal diversidade. Nesse contexto, é o conhecimento sobre as possíveis alocações futuras que vai orientar o sistema escolar a se ajustar para dar conta do desafio. Uma possibilidade de encaminhamento é a abertura de diferentes caminhos e níveis dentro da própria grade do ensino médio – o que, por seu turno, vai demandar da escola a capacidade de se tornar flexível a tal ponto (Barton e Coley, 2011).

A ideia sobre a necessidade e a viabilidade de levar todos para a faculdade acaba desvelando-se um equívoco. De fato, muitos dos diplomados em nível superior não conseguem exercer suas profissões, e há uma diversidade de empregos que requerem dos trabalhadores apenas a formação média.

A formação profissionalizante em nível médio, então, apresenta-se como boa opção para muitas pessoas. Nessa modalidade, o esforço da escola é de outra ordem. Para ensinar os conteúdos técnicos e instrumentais distintivos desses cursos, deve-se contar com professores qualificados, estruturas específicas e apropriadas, além da cooperação com empresas.

Contudo, é importante considerar as perspectivas dos empregadores acerca dos perfis e habilidades que se desejam dos graduados. De fato, pesquisas recentes, nacionais e internacionais, mostram que a alta qualificação para a execução de trabalhos não é o fator mais valorizado por parte do mercado. No topo da lista, aparecem atributos como: profissionalismo e ética; trabalho colaborativo e em equipe; pontualidade; comparecimento; boa conduta; flexibilidade; liderança; comunicação oral; dedicação; credibilidade; criatividade; motivação; proatividade; preocupação em satisfazer o cliente. Conhecimentos de língua e matemática vêm em seguida, e experiência insuficiente de trabalho não se mostrou um fator impeditivo, ainda que relevante (Casner-Lotto e Barrington, 2006; Barton, 2006).

Para que se possa atender essas demandas, é necessário conhecer os requerimentos dos empregos, compreender como eles mudaram ao longo do tempo e prever novas tendências – tarefas intimidadoras para o sistema escolar. Na prática, muito se sabe sobre os requisitos para o trabalho, mas imperfeito é o encaixe no modelo de currículo que tem sido oferecido aos estudantes.

Com efeito, o caráter mais aberto da formação é desejável não apenas em relação ao jovem que opta por um curso profissionalizante, mas a qualquer pessoa. A estrita preparação com foco na economia parece cada vez menos afeita ao mundo atual, quando processos de participação, desenvolvimento e aprendizagem se fazem presentes ao longo de toda a vida.

Considere-se também que cada estudante é um universo ímpar, com diversos caminhos a trilhar. Inesgotáveis são os estilos de aprendizagem, visões de futuro e metas, graus de perseverança, condições socioeconômicas e familiares, parâmetros de sucesso e valores relativos ao modo como desejam contribuir para o bem-estar da sociedade – tudo isso ao mesmo tempo em que se preparam para conquistar seu próprio bem-estar.

Para o sistema educacional, o desafio é acomodar essas diferenças e escolhas, norteando suas ações em valores individuais e coletivos: o desenvolvimento de cada estudante e o princípio da equidade.

Frente a isso, o foco na preparação para a universidade, profissão ou exames de seleção mostra-se bastante restritivo para a educação em nível médio. Seria o caso, então, de repensá-lo em termos mais abrangentes.

Trabalho e renda são, sim, objetivos importantes. Porém, como esses propósitos já vêm sendo adotados no âmbito escolar, não há por que reforçá-los ainda mais. O fato é que a vida adulta é muito mais ampla – tanto no que diz respeito às necessidades da economia e da sociedade como do indivíduo.

Essa abertura dos currículos escolares tem sido largamente considerada. Depoimentos como o da historiadora da Educação Diane Ravitch (2000 *apud* Barton e Coley, 2011) trazem algumas questões em defesa da abrangência da formação. Segundo a autora, não se pode perder de vista que as disciplinas lecionadas na escola têm impactos tanto nos indivíduos como na sociedade. Diversas ilustrações podem ser mencionadas: lacunas no ensino de Ciências ao público geral podem incentivar a proliferação de demandas não razoáveis e sistemas de crenças anticientíficos; no caso de História, o desconhecimento de eventos e ideias importantes do passado humano cerceia a habilidade necessária para se pensar o futuro; uma sociedade democrática que falha em ensinar à geração mais jovem os princípios do autogoverno, pode colocá-los em risco; sem o ensino da apreciação de grandes obras da literatura e da arte, abrem-se as portas para processos de insensibilidade e de degradação da cultura popular; sociedades étnica e racialmente diversificadas requerem sobremaneira um esforço para a construção de valores e ideais entre seus cidadãos.

De fato, há situações observáveis que justificam a inclusão de questões mais amplas nos currículos escolares. Em contextos de polarização de perspectivas políticas, por exemplo, é necessário que se formem cidadãos conscientes não apenas para votar, mas que tenham alguma apreensão das questões e assuntos correntes, sendo capazes de julgar certas escolhas das políticas públicas. Assim, a preparação para a cidadania coloca-se como uma função importante do sistema educacional.

Outra circunstância refere-se à atual crise nos sistemas de saúde – em vários países do mundo, notadamente no Brasil –, bastante conhecida e difícil de solucionar. De maneira geral, existe uma consciência de que a forma como falhamos em cuidar de nossa própria saúde – gerando problemas como obesidade, dieta inadequada e estilo sedentário de vida – é um fator que sobrecarrega as estruturas disponíveis. Ademais, com a atual pandemia de Covid-19, abordagens disciplinares sobre cuidado e manutenção da própria saúde são cada vez mais valorizadas no âmbito coletivo.

É conveniente que esses conhecimentos necessários à vida em sociedade sejam transmitidos aos jovens ainda durante a fase escolar. Em etapas futuras, como a entrada na universidade ou no exercício profissional, é pouco provável que esse tipo de preparação lhes seja conferida, uma vez que os cursos de nível superior estão distantes de uma educação ampla, voltando-se cada vez mais para o exercício profissional (Barton e Coley, 2011).

Além de conteúdos e currículos, as propostas de expansão das dimensões a serem trabalhadas pela escola devem incluir também o cuidado com o próprio jovem, em seus aspectos pessoal e subjetivo. Afinal de contas, o indivíduo é o cerne em torno do qual tudo o mais vai se realizar – e frutificar. Ele é o ponto de partida e o de chegada de qualquer ação voltada para seu sucesso e felicidade.

Os estudantes do ensino médio são adolescentes. Trata-se, portanto, de sujeitos que estão passando por uma fase muito específica do desenvolvimento, deparando-se com dúvidas e desafios diante das mudanças que se abrem para eles. A escolha de uma trajetória profissional e a entrada no mundo adulto são eventos importantes, que muitas vezes despertam reações emocionais e psicoafetivas.

Os tempos atuais são particularmente emblemáticos nesse quesito. Chama atenção o grande número de casos de depressão e ansiedade em indivíduos nessa faixa etária. Baixa autoestima, medo, sentimentos de descontentamento, solidão e incompreensão são queixas comuns. Atitudes de rebeldia, desvios de comportamento, dificuldade de interação social, queda no rendimento acadêmico e abandono escolar – decorrências lógicas.

Para aumentar o bem-estar dos estudantes e ajudá-los a transitar para a próxima fase, é fundamental que as dimensões psicológica e ética sejam trabalhadas e desenvolvidas

pela escola, em parceria com a família (Grolli, Wagner e Dalbosco, 2017). A empreitada é formar jovens cautelosos e confiantes, de preferência a partir de experiências e conquistas reais, de modo que se tornem cientes de que não há necessidade de temer os desafios que se anunciam – assim como também não se há de ser negligente (Sri Daya Mata, 2008).

Exemplos simples ilustram como atributos subjetivos podem ser valiosos sustentáculos para a construção de uma vida bem-sucedida. Habilidades como autocontrole e autodisciplina funcionam como pilares para que se possa passar com segurança pela adolescência. Autoconhecimento traz a capacidade de escolher uma direção na vida (Sri Daya Mata, 2008).

Em linhas gerais, o importante é estimular a formação de indivíduos receptivos e com mentalidades abertas, capazes de aproveitar novas oportunidades, libertar-se de preconceitos, vieses e parcialidades. Para tanto, devem aprender a lidar construtivamente com a realidade, adaptar-se a mudanças, sustentar atitudes equilibradas frente a erros, ter paciência, determinação e concentração no autoaperfeiçoamento (Wadhwa, 2019). Ancorados em habilidades interiores, esses futuros adultos terão maiores capacidades de acessar as qualidades necessárias – tais como colaboração, resiliência e liderança – para desempenharem bem seus papéis e atividades em todos os aspectos da vida (Roosevelt, 1960 *apud* Roosevelt, 2015).

Para realizar um trabalho dessa natureza, a escola precisaria não apenas atuar em colaboração com a família, mas também contar com profissionais de orientação e aconselhamento. Embora os próprios professores possam ajudar nesse processo, seria ideal dispor de psicólogos – ou pessoas com qualificações afins – para desempenhar o papel de adulto-referência junto aos estudantes (ASCA, 2019b; 2019c).

Diversas seriam as atribuições desses profissionais. Entre elas, estariam conversas com os jovens sobre os caminhos disponíveis, os itinerários que os levariam ao alcance das metas e as notas necessárias. Esse tipo de apoio incentivaria o estudante a seguir em frente e a ampliar seus horizontes de planos futuros. Em casos de problemas comportamentais ou pessoais – barreiras à conclusão do curso –, esses profissionais ofereceriam escuta, ajuda e atenção. Como muitas vezes os problemas são de foro familiar, seria necessário comunicar-se com os alunos e os pais – conduta desde sempre necessária e que vem se tornando cada vez mais natural e contextualizada nestes tempos de consolidação e legitimação do ensino a distância (ASCA, 2019b; 2019c).



Existem pesquisas que endossam esse tipo de atuação, mostrando seus efeitos benéficos no aumento das taxas de conclusão de cursos, na redução de problemas comportamentais e na passagem para universidade ou trabalho (ASCA, 2019a). Contudo, as escolas que apoiam os estudantes nos níveis subjetivo e psicológico ainda não são majoritárias e, com frequência, a quantidade de profissionais disponíveis é pequena em relação ao contingente de alunos a serem atendidos. Para entrar na agenda de maneira sistemática, esse tipo de orientação haveria de ser reconhecida como necessária e importante. Restrições orçamentárias e dificuldade de encontrar pessoas habilitadas para lidar com essa tarefa são apontadas como obstáculos a serem superados.

Em suma, os pontos abordados até aqui retratam que complexidade é uma marca inerente ao ensino de nível médio – desafio imposto aos sistemas escolares. Eles devem preparar os estudantes para seus diversos caminhos – universidade, carreira, cidadania, vida pessoal –, além de formarem adultos que se tornem aprendizes permanentes, atributo cada vez mais necessário frente à natureza mutável do trabalho prevista para os tempos futuros.

Há múltiplos pontos de vista acerca das propostas e questões a serem tratadas –por exemplo, se o currículo apropriado é mais amplo ou mais estrito; ou se o estudante vai se tornar desinteressado caso não se sinta envolvido ou estimulado o suficiente. Não se tem aqui a intenção de prescrever uma solução ou contrapor qualquer orientação em curso. Apenas chamar atenção para a importância de que certos aspectos mereçam consideração e esforços para serem postos em prática. De todo modo, qualquer mudança empreendida deve levar em conta os contextos de sua implantação, assim como ter clareza sobre como intervenções fragmentadas afetam o todo.

O fato é que, ao fim do ensino médio, o jovem deve ter adquirido instrumentos próprios para entrar na vida adulta com autonomia e sustentar atitude positiva frente aos novos desafios. Desejavelmente, a solução haveria de ser sistêmica – enquanto ela não se concretiza, assiste-se a esforços específicos, de pessoas ou escolas, que fazem diferença.

### **3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

A discussão que foi realizada até aqui oferece um enquadramento geral para falar do ensino médio no Brasil. A trajetória e a situação desse nível de ensino no país refletem muitas das já questões abordadas.

No nosso país, ao longo dos seus quase 200 anos de independência, essa foi uma etapa da educação que praticamente só era realizada pelos filhos das classes mais privilegiadas. Concorriam para isso aspectos como a restrição da oferta, a necessidade de trabalho de jovens a partir de 15 anos para complementação da renda familiar e a falta de uma cultura que valorizasse os benefícios da formação escolar – denotada pelos historicamente elevados índices de analfabetismo, de gerações de pais e avós que não estudaram. Por isso, há até pouco tempo, o ensino médio nem mesmo chegava a ser cogitado como caminho a ser seguido por grande parte da população.

Ele foi institucionalizado ainda nos primeiros anos após a independência do Brasil, durante o império, com a criação de algumas poucas escolas públicas e a regulamentação dos liceus privados. O colégio Pedro II, escola pública federal de destaque até hoje, foi criado naquela época. Com uma oferta muito limitada inicialmente, o ensino médio só foi ter uma expansão significativa a partir do crescimento expressivo da industrialização do país, ocorrido na Era Vargas (Rolon, 2017).

Foi a gestão de Gustavo Capanema, naquele período, que trouxe à pauta a necessidade da instrução laboral específica. Desde então, o tema passou a ser constante no debate sobre esse nível de ensino no país, marcando também políticas públicas e regulamentações com a divisão entre formação abrangente (propedêutica) e para o trabalho.

A partir dali, ao menos três grandes reformas educacionais foram implantadas no país: as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, 1971 e 1996. Esta última, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, norteou o modelo de ensino médio vigente nos anos recentes. De caráter abrangente, ela trata da finalidade da educação no Brasil, da sua organização, estabelece quais são os órgãos administrativos, os níveis e modalidades de ensino, além de outros aspectos que definem e regulam o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Seu art. 35 estabelece e dá especificações sobre o ensino médio como a última etapa da educação básica no Brasil:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

A educação profissional, especificamente, encontra-se definida no art. 40. Ele estabelece que seja desenvolvida “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (*op. cit.*). Na prática, há de se notar, ela conforma apenas uma pequena parcela do ensino médio no Brasil.

A partir das últimas duas décadas, vem-se assistindo a uma mudança no perfil do ensino médio brasileiro: seu direcionamento à massificação (Rolon, 2017). A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 deu maior ênfase a essa movimentação, ao “tornar obrigatória a escolarização da população de 15 a 17 anos – já que, se o fluxo escolar for seguido regularmente, esses jovens devem estar precisamente neste nível de ensino” (Bassi, Codes e Araújo, 2017). Com isso, o país vem caminhando rumo à universalização do acesso a essa etapa educacional.

Em suma, o modelo de ensino médio até então vigente carrega uma série de características decorrentes da longa história de sua implementação no país. Nos tempos recentes, algumas de suas manifestações apontam para uma crise ou, pelo menos, para uma necessidade de transformação. Algumas de suas principais disfunções – que têm sido debatidas por teóricos da educação, educadores e legisladores – estão esquematicamente descritas a seguir.

### **3.1 A estagnação dos resultados das provas de proficiência, notadamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**

Ao longo dos últimos catorze anos (entre 2005 e 2019), a melhoria de desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental foi da ordem de 55,3%, passando de uma nota média no IDEB de 3,8 em 2005 para 5,8 em 2019. No caso dos alunos dos

últimos anos do ensino fundamental, o desempenho cresceu 40,0% no mesmo período, passando de uma nota média de 3,5 para 4,9. O desempenho dos alunos do ensino médio não acompanhou essa nítida evolução das outras etapas da educação básica. No mesmo período de catorze anos, registrou-se um crescimento da nota média de apenas 23,5%, passando de 3,4 para 4,2.<sup>2</sup>

### **3.2 Baixa atratividade ao estudante**

Outro ponto da chamada crise do ensino médio no Brasil é a baixa atratividade que essa etapa da educação exerce sobre os estudantes. A faixa etária típica dos alunos do ensino médio, entre 15 e 17 anos, coincide com o período da adolescência. Essa fase de transição da infância para a idade adulta é comumente marcada pela carga emocional decorrente da responsabilidade de se fazerem escolhas que irão influenciar as etapas futuras da vida.

Assim, no ensino médio, além do próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos, é preciso lidar com as complexidades e os desafios da adolescência. Naturalmente, isso tem influência sobre o desempenho acadêmico. Do lado da escola, a predominância de padrões e modos de ensino tradicionais – como a duração de 50 minutos para cada aula e o formato de exposição do conhecimento por parte de professor – podem ser insuficientes para despertar e manter o interesse dos alunos. É desejável, portanto, oferecer mais do que isso.

### **3.3 Quantidade de disciplinas obrigatórias**

O modelo de ensino médio preconizado nos últimos anos contava com um número excessivo de disciplinas obrigatórias – ao todo, treze constituíam a grade básica, devendo ser cursadas por todos os estudantes: português, literatura, língua estrangeira, matemática, história, geografia, filosofia, sociologia, artes, educação física, química, biologia e física. Era possível ainda haver outras disciplinas em algumas instituições de ensino, como religião nas escolas confessionais.

Esse aspecto está associado à baixa atratividade da escola para os alunos. A grande quantidade e a diversidade das disciplinas obrigatórias muitas vezes determinam que

---

2. Para mais informações, ver: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2005-2019. Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: out. 2020.

todos estudem tópicos demasiadamente específicos. Certamente, conhecimentos de múltiplas áreas são necessários, mas seus graus de detalhamento e cargas horárias podem ser questionados.

De fato, é possível lidar com a situação de outras formas. Existem diferentes modos de distribuir os conteúdos, ou mesmo de oferecê-los parcial ou opcionalmente, de acordo com o interesse de cada aluno. Por outro lado, há ainda temas que podem ser inseridos na grade por sua relevância para as vidas dos futuros adultos, como a gestão das finanças pessoais, que não vêm sendo tratados no ensino médio.

Frente a esses e outros aspectos, emergiu o consenso em torno da necessidade de se reformar o modelo do ensino médio brasileiro. Então, foi expedida uma reforma em 2017, caracterizada pela tentativa de flexibilização e de expansão das possibilidades de formação profissional. Seus traços principais são comentados na próxima seção.

## **4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

Editada por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma do ensino médio no Brasil envolve a reestruturação de diversos pontos. Entre eles, os mais importantes são a ampliação da carga horária, a flexibilização da grade curricular e a disponibilização do ensino profissionalizante junto com o propedêutico.

Até então, a carga horária obrigatória era de 800 horas anuais, a serem cumpridas em um turno, ao longo de 200 dias letivos. Agora, passa a ser de, no mínimo, 1.000 horas por ano, totalizando 3.000 horas ao final de todos os períodos. Isso demanda às escolas que se estruturam para oferecer aulas em tempo integral: 7 horas por dia. Para o ensino noturno, permite-se manter cada dia de aula com a mesma carga horária anterior, associada à extensão do número de anos a serem cursados.

Relativamente à flexibilização da grade curricular, as mudanças são mais amplas. No modelo anterior, todos os estudantes deveriam cursar treze disciplinas, obrigatoriamente. Agora, o ensino médio tenta atender à multiplicidade de interesses dos jovens, colocando-os em posição de protagonismo em seu processo de formação. Para tanto,

passa a se dividir em cinco Itinerários Formativos: quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e o percurso da Formação Técnica e Profissional. Então, o aluno pode escolher um deles para seguir e aprofundar seus estudos.

Um dos maiores diferenciais deste novo modelo está no ensino profissionalizante. Sua inclusão como um dos Itinerários Formativos é considerada um estímulo para que o jovem venha optar por essa alternativa. Ela propicia que a formação técnica ocorra de maneira mais rápida e objetiva – com a mesma duração de 3.000 horas que têm os cursos propedêuticos; anteriormente, eram necessárias 3.600 horas para cobrir as partes regular e técnica que o compunham.

De uma maneira geral, a nova organização do ensino enseja algumas mudanças. Uma delas diz respeito à capacitação dos professores no Itinerário da Formação Técnica e Profissional. Ali, é facultado a pessoas sem graduação específica ministrar alguns cursos; no entanto, elas devem ter notório saber em sua área de atuação reconhecido pela rede de ensino. Nos demais trajetos, permanece a exigência de que os docentes tenham formação e licenciatura em suas disciplinas.

Outra determinação trazida pela reforma é a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Instituída em 17 de dezembro de 2018 pela Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC do ensino médio coloca como obrigatórias, ao longo dos três anos, apenas as matérias de Português, Inglês e Matemática. As demais são optativas, completando as grades de cada aluno de acordo com o itinerário formativo de sua escolha. Relativamente à carga horária, a formação geral básica há de ocupar no máximo 1.800 horas letivas, e os itinerários formativos, 1.200 horas, no mínimo.

Conforme o texto que a sanciona, esta BNCC “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (Brasil, 2018, p. 5). Ela preconiza a construção de uma escola acolhedora, que tenha o objetivo de

assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (*op. cit.*, p. 463).

Com isso, evidencia-se um traço distintivo desta BNCC: ela traz o foco para o desenvolvimento de competências – um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados nos currículos escolares. Diferentemente do modelo anterior, centrado no avanço dos aspectos cognitivos, a nova BNCC tenta abarcar outras complexidades do desenvolvimento humano. Para isso, adiciona as dimensões social, emocional e ética como integrantes da proposta acadêmica (Mind Lab, 2018).

Essa distinção é fundante. Instaura uma nova lógica sobre a qual o ensino médio deve se pautar. Aspectos como autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade e trabalho em equipe passam a ser pontos relevantes a serem tratados nos cursos. Permeiam, em maior ou menor grau, praticamente todas as competências estabelecidas no artigo 4º da resolução instituinte da BNCC:

Art. 4º A BNCC-EM reitera seu fundamento nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes:

I - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

II - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

III - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

IV - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

V - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

VI - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

VII - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

VIII - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

IX - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

X - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

Fundamentar o ensino médio em competências mostra-se, de fato, apropriado. Por um lado, alinha-se ao que já está sendo feito nas etapas escolares anteriores do sistema educacional brasileiro – os ensinamentos infantil e fundamental. Por outro, quando se passa a mirar adiante – o futuro profissional de jovens prestes a ingressar no mercado de trabalho e em um mundo cheio de transformações e incertezas –, responde-se à necessidade de desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, além das faculdades cognitivas e dos conteúdos.

Essa tão bem-vinda expansão dos elementos norteadores da aprendizagem amplia os desafios a serem assumidos pela escola. Eles vão desde a necessidade de planejamento e estruturação – administrativa, logística e pedagógica – para atender às demandas decorrentes dessas complexidades e do ensino em tempo integral até adaptações,



flexibilidades e remodelagens para viabilizar a oferta do ensino médio integrado ao técnico (Consed e FNCEE, 2020).

A empreitada é reconhecidamente grande. Para que se possa enfrentá-la, a premissa é a articulação do trabalho entre escolas, secretarias de educação, professores e outros profissionais da área. Além da efetiva colaboração entre atores, alguns dos instrumentos ora cogitados para se dar conta dessa tarefa são o uso de metodologias ativas que convoquem o educando a resolver problemas reais, o monitoramento constante da aprendizagem, a revisão das matrizes de avaliação, a adequação do material didático, a disposição para mudar práticas cotidianas e o investimento contínuo na formação de professores – tudo isso na expectativa de construir um novo ensino médio que, de fato, venha atender, interessar e estimular os estudantes (Mind Lab, 2019).

## **5 QUE DIZER DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL?**

Frente ao exposto até aqui, fica claro que a reforma brasileira segue as tendências mais recentes que têm sido debatidas e recomendadas por profissionais e analistas da área. Sucedendo um modelo que oferecia um único padrão a ser seguido por todos, ela estabelece a abertura de múltiplos caminhos para dar conta da diversidade de perfis e demandas dos estudantes. Com isso, o referido movimento pendular do ensino médio inclina-se para o lado da educação profissionalizante, que passa a ser oferecida junto aos demais itinerários formativos.

Os sistemas escolares, portanto, devem se adaptar para responder ao novo formato, que inclui aspectos como a expansão da carga horária, escola em tempo integral e a opção por itinerários formativos. A efetivação da reforma depende do estabelecimento de modos de funcionamento que atendam a seus requisitos. É isso que concretamente pode transformar o ensino médio, diferenciando-o do modelo anterior – já esgotado e em grande parte ineficaz, conforme sinalizado pela estagnação das notas das avaliações.

Além de questões relativas à parte organizacional dos sistemas, a reforma acarreta outras situações a serem ainda equacionadas. Algumas delas decorrem da multiplicidade de caminhos abertos, mas não somente. Um dos temas que merecem atenção, por exemplo, é a avaliação do ensino médio, que atualmente é realizada em formato único, sendo utilizada,

inclusive, como modo de acesso ao ensino superior. Outro ponto a ser considerado é a disparidade das condições de oferta entre estados e municípios brasileiros. A quantidade, o porte e os recursos das escolas são altamente variáveis no território nacional; há que se cuidar, portanto, para que a reforma não se reverta em um vetor de acirramento de desigualdades no país (Alencar e Mendes, 2018; Marques e Nogueira, 2018).

Como se vê, inúmeros pontos pedem por ajustes e soluções – e outros mais ainda hão de aparecer com o desdobrar dos fatos e da realidade. A boa notícia é que essas dificuldades não têm sido vistas como impedimentos, mas como algo esperado e inerente ao processo de transformação. Diversas soluções já estão sendo propostas por gestores, pesquisadores e profissionais de educação para que a reforma ganhe concretude nas escolas brasileiras (Consed e FNCEE, 2020).

Uma tendência notável da reforma – de grande importância para este trabalho – é a opção pelo caráter mais aberto da formação a ser dada nas escolas. Isso se plasma com clareza na nova BNCC, que, baseada no conceito de competências, aponta tanto para a abertura dos currículos quanto para o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões e complexidades. Objetiva, assim, preparar o sujeito para entrada na vida adulta, em vez de ter o foco estritamente em profissão e carreira.

Essas movimentações, em si, são necessárias e muito bem-vindas. Contudo, delegam aos sistemas educacionais o desafio de torná-las realidade – uma atribuição difícil, certamente, e ainda sem rumo definido de execução, tanto pelo grau de abstração do objeto a ser trabalhado quanto pela novidade da tarefa.

Apesar das indefinições práticas, alguns caminhos podem ser tateados. Em princípio, é sensato considerar que o almejado desenvolvimento do ser humano em suas diversas dimensões deve ser estimulado desde a infância. Portanto, não se trata de uma incumbência exclusiva do ensino médio, que lida com adolescentes e jovens já marcados por suas trajetórias pessoais. Idealmente, o trabalho a ser feito nessa fase é de aprofundamento e aperfeiçoamento de competências e habilidades sociais, emocionais e éticas que venham sendo cultivadas desde idades mais tenras (Mind Lab, 2019).

Nesse quesito, o sistema educacional brasileiro está planejado a contento. O desenvolvimento de competências já alicerça as etapas dos ensinos infantil e fundamental.

Essa nova característica do ensino médio, trazida com a BNCC, revela um esforço de alinhamento e investimento de longo prazo, na expectativa de que os resultados possam se consolidar nas gerações formadas, desde o começo, de acordo com essa lógica.

A operacionalização dessas intenções repousa, em grande parte, sobre a figura do professor. Atribui-se a ele centralidade e responsabilidade na condução – e, conseqüentemente, no êxito – do processo. O tom geral do discurso sobre o papel a ser desempenhado pelo docente converge para uma renovação substancial de seu modo de trabalho. Aponta-se para a necessidade de flexibilização de sua posição de mestre, tornando o aluno mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ele há de atuar como indutor e mediador de interações dinâmicas com os alunos; ser envolvente; utilizar novas e diversificadas metodologias e ferramentas. Fora do âmbito da sala de aula, também lhe são colocadas algumas incumbências, como lidar com questões éticas de sua profissão e ser gestor de sua própria formação continuada (Mind Lab, 2018).

De fato, o professor está na base dessa nova construção e há de adaptar seu modo de atuação para que possa trabalhar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes de maneira bem-sucedida (Perrenoud, 1999). É uma empreitada complexa, porém factível e passível de aperfeiçoamento ao longo do tempo. Cursos de formação e atualização podem ajudá-lo nessa direção, mas é preciso considerar também o desenvolvimento dessas capacidades no próprio docente. Afinal de contas, não se pode transmitir ao outro aquilo que não se tem.

O manejo dessa questão nem sempre é simples e direto. O objetivo de desenvolver ativos abstratos durante o processo de escolarização não é trivial, muito menos quando isso deve acontecer massivamente, em toda a rede de ensino. Não é suficiente, portanto, contar com aptidões de ordem pessoal, existentes em apenas alguns professores. Esse trabalho deve ser provido de maneira profissional, para que seja efetivo e possa acontecer em larga escala.

Assim, além de remeter a responsabilidade à figura do professor, seria válido recorrer a serviços de acompanhamento e aconselhamento dos estudantes. Atualmente, profissionais dessas áreas já estão presentes nas escolas brasileiras, mas em número insuficiente e, em geral, seu perfil de atuação tende a ser esporádico e indefinido.

A ideia seria incorporá-los, de maneira sistemática, às atividades escolares. Eles seriam adultos-referência para os estudantes, com quem periodicamente tratariam de questões como desempenho acadêmico, emoções e habilidades interpessoais, planos e opções de ensino superior ou carreira, dentre outros assuntos. Por meio desse tipo de apoio, os problemas, necessidades e desafios seriam identificados e trabalhados articuladamente com outros participantes da vida escolar, como a administração, os professores e a família. Assim, todo o sistema ganharia e amadureceria mediante o papel catalisador desse tipo de serviço (ASCA, 2019b).

Experiências dessa natureza já vem acontecendo em escolas de outros países – como Estados Unidos, Canadá e Estônia –, e inúmeros são os relatos de sucesso. Estudos demonstram o valor do aconselhamento escolar para estudantes nos campos do desempenho acadêmico, da preparação para universidade e carreira, desenvolvimento social e emocional, além de impactos positivos em aspectos como saúde mental, resiliência dos estudantes, maior tolerância de raça e gênero (ASCA, 2019a; 2019b). A título de exemplo, uma pesquisa aponta que a diminuição dos casos de evasão dos estudantes no ensino médio em Ontário, Canadá, se deve à existência de um adulto que lhes deu apoio, principalmente nos momentos mais difíceis (Instituto Unibanco, 2020).

No Brasil, não se tem ainda trajetória nesse tipo de prática. Não apenas falta tradição, mas questões orçamentárias são colocadas como óbices para sua adoção. Contudo, as tecnologias de informação e comunicação têm tornado esse tipo de serviço cada vez mais viável, diminuindo custos e alargando a abrangência. O acompanhamento e o aconselhamento virtual, por meio de plataformas e outros dispositivos *on-line*, já acontece em alguns países e demonstra bons resultados. Uma sinalização de sua economicidade é que a taxa de atendimento pode chegar a 250 estudantes por conselheiro escolar – o que viabiliza sua aplicação em grandes redes de ensino e o coloca, de fato, como uma opção de política pública (ASCA, 2019b).<sup>3</sup>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se propôs a examinar o perfil da reforma do ensino médio no Brasil. Partiu da constatação de que os principais modelos destacam a formação para o mercado de trabalho, seja universidade ou carreira, e que o debate recente aponta para a necessidade

---

3. Para mais informações, ver: CONNECTIONS ACADEMY. *Virtual school counseling services*. Disponível em: <<https://bit.ly/3v9L8l2>>. Acesso em: 14 set. 2020.

de uma atuação mais aberta por parte da escola, de modo a preparar o sujeito para entrar na vida adulta de maneira bem-sucedida. Subscrevendo de antemão essa perspectiva da formação mais ampla, buscou-se aqui analisar o potencial da reforma para inserir valores básicos e edificantes na vida do estudante por meio do trabalho escolar.

A resposta à pergunta que instigou o texto – se a reforma oportuniza a oferta de uma formação mais equilibrada, composta por aspectos instrumentais e outros de ordem mais subjetiva – é sim, e quem especificamente propicia isso é a nova BNCC. É ela que traz ao ensino médio o compromisso de desenvolver competências mais amplas nos estudantes – integra as dimensões social, emocional e ética à proposta acadêmica, juntamente com os aspectos cognitivos e os conteúdos.

Assim, a reforma dá um passo adiante; vai além de apresentar uma solução para a crise do ensino médio – o esgotamento do modelo anterior –, ao mover o pêndulo para o lado da formação profissional, avizinando-a da propedêutica. Por meio da BNCC, ela abre poros dentro daquela lógica e mira na formação mais ampla do sujeito, o terreno sobre o qual a obra vai se erguer – qualquer que seja. Se a construção tem base subjetiva sólida, aumentam as chances de sucesso. Eis a aposta.

As indefinições que acompanham a implantação da reforma – os não saberes de ordem prática – hão de ser sanadas com o caminhar. Gestores, profissionais e analistas da área já estão em movimento, Tateando e propondo caminhos nessa direção. Diversas são as sugestões de meios e procedimentos, e a experiência vai mostrar quais são os melhores ou mais ajustados a cada situação e contexto.

Um aspecto a ser destacado é que, em termos qualitativos, a BNCC agrega carga extra e inédita ao ensino médio. Dentro da perspectiva adotada neste trabalho, esse acréscimo substantivo é da maior importância. Portanto, é necessário ampliar os modos e instrumentos para dar conta do desafio. Nesse quesito, a principal recomendação é incorporar, de maneira sistemática e massiva, serviços de profissionais de acompanhamento e aconselhamento aos estudantes – prática corrente em outros países, da qual despontam bons resultados.

A boa notícia é que já existem dispositivos *on-line* para aconselhamento e acompanhamento virtual que cumprem efetivamente a função. Isso diminui custos e amplia

a escala do atendimento, viabilizando sua adoção em grandes redes de ensino. Essa recomendação, portanto, constitui-se em uma opção de política pública, com o objetivo de dar consistência e sustentação às novas propostas da BNCC.

Como se vê, o cenário brasileiro é positivo e promissor. A reforma alinha-se com as tendências mais recentes dentro das discussões sobre ensino médio. Na prática, as dificuldades existem – o que há de ser tratado com seriedade, mas sem espanto, pois elas sempre existiram e existirão. É o que mostram as sucessivas configurações desse nível de ensino ao longo da história, e, em cada época, os recursos disponíveis são utilizados para solucionar as questões.

Por fim, é admirável – mas não surpreendente – reconhecer que o mais moderno remonta ao antiquíssimo. Afinal de contas, a despeito de todas as evoluções científicas, tecnológicas, socioeconômicas de seu meio, o ser humano permanece essencialmente o mesmo. Portanto, felicidade duradoura continua sendo o melhor parâmetro de sucesso na vida.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, A.; MENDES R. **Reforma do ensino médio Brasileiro**: questões relevantes para o debate e implementação – os desafios do ensino médio. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

ASCA – AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION. **Empirical research studies supporting the value of school counseling**. 2019a. Disponível em: <<https://bit.ly/3544VIb>>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **The essential role of high school counselors**. 2019b. Disponível em: <<https://bit.ly/3gomIPG>>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Who are school counselors?** 2019c. Disponível em: <<https://bit.ly/2TfZBi6>>. Acesso em: 14 set. 2020.

BARTON, P. **High school reform and work**: facing labor market realities. Princeton: ETS, June 2006.

BARTON, P.; COLEY, R. **The mission of the high school**: a new consensus of the purposes of public education? Princeton: ETS, Jul. 2011.

BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. **O que muda com a reforma do ensino médio** – conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. Ipea, jun. 2017. (Nota Técnica Disoc, n. 41).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018. Seção 1.

BROTHER SATYANANDA. The four ashramas – a spiritual life-plan for success and fulfillment. **SRF Magazine**, p. 34-48, fall 2013.

CASAGRANDE, F. O novo jogo da BNCC e a prática nas escolas: fique por dentro das mudanças, seus desafios e oportunidades. **Mind lab**, 12 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3528pLr>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CASNER-LOTTO, J.; BARRINGTON, L. **Are they really ready to work?** Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st Century U.S. workforce. Washington: Partnership for 21st Century Skills, Oct. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3gp8A9S>>.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; FNCEE – FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3grdza5>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

GROLI, V.; WAGNER, M.; DALBOSCO, S. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3cKfivh>>.

INSTITUTO UNIBANCO. Em busca de um modelo para o ensino médio. **Aprendizagem em Foco**, n. 20, nov. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2SsDWDH>>.

MARQUES, B.; NOGUEIRA, F. Ensino médio: entre a reforma e a mão de tinta. *In*: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (Org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 153-169.

MIND LAB. **Práticas exitosas**. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Sm3p1n>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MIND LAB; EDUCADOR 360. **Socioemocional**: educação para a vida. 2019.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set.-dez. 1999.

PONNURU, R. **Changing high schools**. New York: National Review, Ago. 2019.

ROLON, C. **La massification du lycée au Brésil et l'expérience lycéenne à Curitiba**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Bordeaux, França, 2017.

ROOSEVELT, E. Fear – the great enemy. **SRF Magazine**, p. 26-33, spring 2015.

SRI DAYA MATA. **Finding the joy within you**: personal counsel for God-centered living. Los Angeles: SRF, 2008.

WADHWA, H. Change your mindset, transform your life. **SRF Magazine**, p. 40-54, fall 2019.





## **Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

### **EDITORIAL**

#### **Chefe do Editorial**

Reginaldo da Silva Domingos

#### **Assistentes da Chefia**

Rafael Augusto Ferreira Cardoso

Samuel Elias de Souza

#### **Supervisão**

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Everson da Silva Moura

#### **Editoração**

Aeromilson Trajano de Mesquita

Anderson Silva Reis

Cristiano Ferreira de Araújo

Danilo Leite de Macedo Tavares

Jeovah Herculano Szervinsk Junior

Leonardo Hideki Higa

#### **Capa**

Danielle de Oliveira Ayres

Flaviane Dias de Sant'ana

#### **Projeto Gráfico**

Renato Rodrigues Bueno

*The manuscripts in languages other than Portuguese  
published herein have not been proofread.*

#### **Livraria Ipea**

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, Térreo

70076-900 – Brasília – DF

Tel.: (61) 2026-5336

Correio eletrônico: [livraria@ipea.gov.br](mailto:livraria@ipea.gov.br)







### **Missão do Ipea**

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DA  
ECONOMIA



ISSN 1415-4765

