


**NOVO ENSINO MÉDIO DE NOVO? ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS, AS
DISPUTAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE ROMPER COM A
LÓGICA DA “ESCOLA DE PASSAGEM”**

**NEW HIGH SCHOOL AGAIN? BETWEEN ADVANCES AND SETBACKS, THE
STRUGGLES OF BRAZILIAN SECONDARY EDUCATION AND THE NEED TO BREAK
WITH THE LOGIC OF THE “TRANSITORY SCHOOL”**

**¿NUEVA ESCUELA SECUNDARIA OTRA VEZ? ENTRE AVANCES Y RETROCESOS,
LAS DISPUTAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN BRASIL Y LA NECESIDAD DE
ROMPER CON LA LÓGICA DE LA “ESCUELA DE PASO”**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-263>

Data de submissão: 24/08/2025

Data de publicação: 24/09/2025

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas

Instituição: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Faculdade de Caldas Novas
(UNICALDAS)

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania

Instituição: Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)

E-mail: lucastd19@hotmail.com

Ilda Neta Silva de Almeida

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: ildaneta18@gmail.com

Vicente José Barreto Guimarães

Doutor em Serviço Social

Instituição: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

E-mail: vicente.guimaraes@uneal.edu.br

Wilton Maia Velez

Mestre em Engenharia e Gestão dos Recursos Naturais

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

E-mail: wiltonmaiavelez@gmail.com

Daniele Soares da Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

E-mail: dani100soares@gmail.com

Lays Fernanda Franklin de Queiroz Cardoso Nascimento

Mestre em Meio Ambiente
Instituição: Universidade CEUMA
E-mail: laysfranklin@outlook.com

Aline Simplicio da Silva

Doutoranda em Ciências da Linguagem
Instituição: Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
E-mail: alines77simplicio@gmail.com

Josy Helena Murcia

Doutoranda em Educação
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
E-mail: josymurcia@gmail.com

Bruna Beatriz da Rocha

Doutoranda em Educação
Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG)
E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com

Júlia Maria de Oliveira Campos

Mestra em Direitos Humanos
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: contatojuliamcampos@gmail.com

Zenilci Gonçalves do Bonfim

Mestranda em Educação
Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
E-mail: zenilcigb@gmail.com

Salustiano Sousa de Abreu

Especialista em Ensino de Geografia, Meio Ambiente e História
Instituição: Faculdade Iguaçu (FI)
E-mail: salustianos32@gmail.com

Alexandre Francisco Brito

Mestre em Ensino
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Campus Vitória da conquista)
E-mail: xandecle123@gmail.com

Mayara da Costa Rodrigues

Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Instituição: Faculdade FAVENI
E-mail: mayaradacosta.mcr@gmail.com

Jonny Alex Guimarães

Mestre em Ciências Humanas

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus de Erechim)

E-mail: jonnygrs@live.com

RESUMO

O debate em torno do Ensino Médio brasileiro intensificou-se nos últimos anos, especialmente após a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio e, mais recentemente, diante das críticas e revisões em curso. A etapa final da educação básica, historicamente marcada por indefinições quanto a sua identidade formativa, tem oscilado entre ser um espaço de preparação para o mercado de trabalho, um caminho de acesso ao ensino superior ou ainda um ciclo de formação geral. Nesse contexto, consolidou-se a ideia de “escola de passagem”, isto é, uma etapa que não se afirma como formativa em si mesma, mas apenas como um corredor de transição que empurra os jovens para outros destinos, sem reconhecer plenamente seus direitos educacionais no presente. Assim, acumulam-se avanços e retrocessos que revelam não apenas as fragilidades das políticas educacionais, mas também a força das disputas ideológicas e econômicas em torno do currículo, da carga horária e das trajetórias de formação da juventude. O objeto de estudo deste artigo centra-se justamente na análise dessas disputas em torno do Ensino Médio no Brasil, considerando a implementação do Novo Ensino Médio e as críticas que se levantaram sobre ele, com destaque para as tensões entre flexibilização curricular, desigualdades regionais e precarização das condições de ensino. Ao problematizar as contradições entre as intenções oficiais e os impactos concretos sobre estudantes e professores, a investigação busca compreender de que maneira a escola média tem sido configurada no país. A pergunta de partida que orienta a reflexão é: como romper com a lógica da “escola de passagem”, que reduz o Ensino Médio a um mero instrumento de transição, e construir um projeto educativo capaz de articular formação crítica, cidadania e justiça social? Teoricamente, foram utilizados os trabalhos de Apple (1999; 2006; 2011; 2012; 2019), Dardot e Laval (2016), Frigotto (2001; 2010; 2017), Giroux (1997a; 1997b; 2011; 2024), Libâneo (1990; 2020), Saviani (2008; 2021), Silva (2007), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva conforme Gil (2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). A pesquisa evidenciou que o ensino médio brasileiro mantém, historicamente, a marca da indefinição identitária, consolidando-se como “escola de passagem” entre a educação básica, o mercado de trabalho e o ensino superior. A análise dos marcos normativos revelou a coexistência de concepções distintas, ora voltadas à formação integral e cidadã, ora reforçando itinerários flexíveis que ampliam desigualdades regionais e sociais. Observou-se também que a flexibilização curricular, ainda que apresentada como inovação, resultou em fragmentação do conhecimento e em restrições reais à autonomia dos estudantes, sobretudo em contextos periféricos e rurais. Os efeitos dessa lógica transitória manifestaram-se na evasão, no desengajamento e na percepção de falta de sentido do ensino médio, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e valorizadoras das culturas juvenis. Dito isso, concluiu-se que superar a condição de “escola de passagem” exige a articulação entre valorização docente, efetivação dos princípios legais de formação integral e fortalecimento de práticas democráticas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Escola de Passagem. Flexibilização Curricular. Identidade Escolar.

ABSTRACT

The debate surrounding Brazilian secondary education has intensified in recent years, especially after the implementation of the New Secondary Education Reform and, more recently, in the face of ongoing criticisms and revisions. The final stage of basic education, historically marked by uncertainties regarding its formative identity, has oscillated between serving as preparation for the labor market, a

pathway to higher education, or a cycle of general education. In this context, the notion of a “transitory school” has been consolidated, that is, a stage that does not affirm itself as formative in its own right, but merely as a transitional corridor pushing young people toward other destinations, without fully recognizing their educational rights in the present. Thus, advances and setbacks have accumulated, revealing not only the fragilities of educational policies but also the strength of ideological and economic disputes surrounding the curriculum, workload, and training paths of youth. The object of study of this article focuses precisely on analyzing these disputes surrounding secondary education in Brazil, considering the implementation of the New Secondary Education and the criticisms raised against it, with emphasis on the tensions between curricular flexibilization, regional inequalities, and the precarization of teaching conditions. By problematizing the contradictions between official intentions and the concrete impacts on students and teachers, this investigation seeks to understand how secondary education has been configured in the country. The guiding research question is: how can we break with the logic of the “transitory school,” which reduces secondary education to a mere instrument of transition, and construct an educational project capable of articulating critical formation, citizenship, and social justice? Theoretically, the study draws on the works of Apple (1999; 2006; 2011; 2012; 2019), Dardot and Laval (2016), Frigotto (2001; 2010; 2017), Giroux (1997a; 1997b; 2011; 2024), Libâneo (1990; 2020), Saviani (2008; 2021), Silva (2007), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), bibliographic and descriptive according to Gil (2008), and with a comprehensive analytical bias (Weber, 1949). The findings revealed that Brazilian secondary education has historically maintained the mark of identity indefinición, consolidating itself as a “transitory school” between basic education, the labor market, and higher education. The analysis of normative frameworks revealed the coexistence of distinct conceptions, sometimes oriented toward integral and civic education, at other times reinforcing flexible pathways that deepen regional and social inequalities. It was also observed that curricular flexibilization, although presented as innovation, resulted in the fragmentation of knowledge and real restrictions on student autonomy, especially in peripheral and rural contexts. The effects of this transitory logic were manifested in dropout, disengagement, and the perception of lack of meaning in secondary education, pointing to the need for pedagogical practices that are contextualized and that value youth cultures. Therefore, it was concluded that overcoming the condition of a “transitory school” requires the articulation between teacher valorization, the implementation of the legal principles of integral formation, and the strengthening of democratic practices in everyday school life.

Keywords: Secondary Education. Transitory School. Curricular Flexibilization. School Identity.

RESUMEN

El debate en torno a la educación media brasileña se ha intensificado en los últimos años, especialmente después de la implementación de la Reforma de la Nueva Educación Media y, más recientemente, ante las críticas y revisiones en curso. La etapa final de la educación básica, históricamente marcada por indefiniciones respecto a su identidad formativa, ha oscilado entre ser un espacio de preparación para el mercado laboral, un camino de acceso a la educación superior o un ciclo de formación general. En este contexto, se consolidó la idea de la “escuela de paso”, es decir, una etapa que no se afirma como formativa en sí misma, sino únicamente como un corredor de transición que empuja a los jóvenes hacia otros destinos, sin reconocer plenamente sus derechos educativos en el presente. De este modo, se acumulan avances y retrocesos que revelan no solo las fragilidades de las políticas educativas, sino también la fuerza de las disputas ideológicas y económicas en torno al currículo, la carga horaria y las trayectorias formativas de la juventud. El objeto de estudio de este artículo se centra precisamente en el análisis de estas disputas en torno a la educación media en Brasil, considerando la implementación de la Nueva Educación Media y las críticas que se han planteado sobre ella, con énfasis en las tensiones entre flexibilización curricular, desigualdades regionales y precarización de las condiciones de

enseñanza. Al problematizar las contradicciones entre las intenciones oficiales y los impactos concretos sobre estudiantes y docentes, la investigación busca comprender de qué manera se ha configurado la escuela media en el país. La pregunta de partida que orienta la reflexión es: ¿cómo romper con la lógica de la “escuela de paso”, que reduce la educación media a un mero instrumento de transición, y construir un proyecto educativo capaz de articular formación crítica, ciudadanía y justicia social? Teóricamente, se utilizaron los trabajos de Apple (1999; 2006; 2011; 2012; 2019), Dardot y Laval (2016), Frigotto (2001; 2010; 2017), Giroux (1997a; 1997b; 2011; 2024), Libâneo (1990; 2020), Saviani (2008; 2021), Silva (2007), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), bibliográfica y descriptiva según Gil (2008), y con un sesgo analítico comprensivo (Weber, 1949). La investigación evidenció que la educación media brasileña mantiene, históricamente, la marca de la indefinición identitaria, consolidándose como “escuela de paso” entre la educación básica, el mercado laboral y la educación superior. El análisis de los marcos normativos reveló la coexistencia de concepciones distintas, a veces orientadas a la formación integral y ciudadana, y otras veces reforzando itinerarios flexibles que profundizan las desigualdades regionales y sociales. También se observó que la flexibilización curricular, aunque presentada como innovación, resultó en la fragmentación del conocimiento y en restricciones reales a la autonomía de los estudiantes, sobre todo en contextos periféricos y rurales. Los efectos de esta lógica transitoria se manifestaron en la deserción, el desenganche y la percepción de falta de sentido de la educación media, señalando la necesidad de prácticas pedagógicas contextualizadas y que valoren las culturas juveniles. Dicho esto, se concluyó que superar la condición de “escuela de paso” exige la articulación entre la valorización docente, la efectivización de los principios legales de formación integral y el fortalecimiento de prácticas democráticas en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Educación Media. Escuela de Paso. Flexibilización Curricular. Identidad Escolar.

1 INTRODUÇÃO: ENTRE A TRANSITORIEDADE E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO – DISPUTAS HISTÓRICAS, REFORMAS E O DESAFIO DE SUPERAR A LÓGICA DA “ESCOLA DE PASSAGEM” NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.

Ao longo da trajetória do Ensino Médio no Brasil, observa-se uma constante indefinição de sua identidade, ora voltada para o caráter propedêutico e preparatório para o ensino superior, ora deslocada para a formação profissional imediata, e em outros momentos associada à ideia de formação geral, compondo um cenário em que sucessivas reformas buscavam dar respostas a pressões políticas e sociais do seu tempo, mas sem consolidar um projeto formativo estável. Logo, essa oscilação se vincula a um processo histórico de reformas que, em vez de estabilizar um projeto educacional consistente, reforçaram a noção de transitoriedade da etapa, marcada por uma indefinição que atravessa décadas e diferentes governos. E ainda, cabe destacar que tal instabilidade dialoga com disputas políticas e sociais mais amplas, em que o modelo de escola média sempre esteve atravessado por interesses divergentes, seja na tentativa de atender às demandas do mercado de trabalho, seja na busca por responder ao direito social à educação. Como bem afirmou Apple (2019, p. 47), “[...] a história da escolarização é inseparável das formas pelas quais a cultura oficial é organizada e distribuída, servindo para legitimar determinadas visões de mundo em detrimento de outras”. De igual modo, Saviani (2008, p. 63) observa que, “[...] a escola brasileira se constituiu marcada pela seletividade e pela dualidade estrutural, que se expressa na separação entre formação acadêmica para as elites e formação técnica para os trabalhadores”. Nesse sentido, o Ensino Médio nunca se consolidou como uma etapa com identidade própria, mas sempre esteve vinculado às tensões estruturais mais profundas da sociedade brasileira, compondo uma narrativa de indefinições e permanentes tentativas de redefinição.

Na prática, todavia, o que os representantes dos empresários aprovaram no Congresso foi a terminalidade aos cinco anos de escolaridade. Naturaliza-se assim, o longo e perverso descaso com a educação pública para as classes populares, demarcando como patamar possível apenas a alfabetização funcional. Ora, isto entra em total contradição com a ideia de uma formação abstrata e polivalente capaz de facultar aos futuros trabalhadores uma capacitação para operarem o sistema produtivo sob a nova base tecnológica. Mas, ao examinarmos a proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos organismos ligados aos empresários, direta ou indiretamente, percebemos, mais claramente, o limite e estreiteza das elites na luta para ter o controle privado desta modalidade de ensino, mesmo quando este é mantido pelo Estado (Frigotto, 2010, p. 172-173).

Dessa forma, ao se apresentar a Reforma do Novo Ensino Médio, observa-se que seus principais elementos foram colocados em evidência como sendo a ampliação da carga horária, a flexibilização curricular e, sobretudo, a implementação dos itinerários formativos, os quais foram divulgados como uma estratégia para diversificar a experiência escolar e oferecer maior autonomia aos estudantes em suas escolhas. Desse modo, não apenas se destacou o aumento das horas destinadas ao

ensino, mas também a promessa de um currículo mais adaptável às demandas do presente, o que acabou se transformando em um dos pontos centrais da política. Além disso, convém observar que os documentos oficiais reforçaram a ideia de inovação, vinculando a reforma a um discurso de modernização da educação brasileira e de aproximação com modelos internacionais. Assim, “[...] a questão que se coloca não é somente a quantidade de tempo que os jovens passam na escola, mas sim a qualidade do que lhes é oferecido em termos de saberes e práticas” (Frigotto, 2010, p. 89). Logo, para Giroux (2011, p. 27), “[...] as reformas educacionais frequentemente são apresentadas como neutras, mas na realidade elas respondem a interesses sociais específicos e se estruturam a partir de concepções particulares de sociedade e de sujeito”. Em linhas gerais, o Novo Ensino Médio se organizou como uma proposta que trouxe à tona promessas de flexibilização e de maior adequação às exigências do mundo contemporâneo, e que, nesse sentido, ocupou um espaço central nas discussões sobre o futuro da escola média no Brasil.

Nesse cenário, as críticas e disputas atuais em torno do Novo Ensino Médio têm revelado a força de diferentes atores sociais que buscam se posicionar diante das mudanças implementadas, incluindo governo, entidades educacionais, sindicatos, professores, estudantes e movimentos sociais organizados, todos expressando visões divergentes sobre os rumos da etapa final da educação básica, o que torna o debate ainda mais complexo e multifacetado. E ainda, merece atenção o fato de que as tensões se intensificaram à medida que surgem questionamentos sobre a real capacidade da reforma em assegurar equidade e qualidade, colocando em evidência a distância entre as promessas oficiais e a realidade concreta das escolas públicas brasileiras. Além disso, os discursos em defesa da flexibilização e da formação por competências são frequentemente contrapostos a denúncias de precarização, revelando que não se trata apenas de uma discussão pedagógica, mas de um embate ideológico e político mais profundo sobre o papel da educação na sociedade. Na verdade, não apenas associações de professores têm denunciado o aumento da desigualdade entre redes públicas e privadas, mas também estudantes organizados têm se mobilizado em protestos, evidenciando que o tema extrapola o campo acadêmico e ganha as ruas como pauta de reivindicação. Apple (2006, p. 112), afirma que “[...] políticas curriculares aparentemente técnicas escondem escolhas profundamente políticas que moldam quem tem acesso ao conhecimento e quem dele é excluído”. Segundo Libâneo (2020, p. 41), “[...] o conflito entre projetos educacionais traduz, em última instância, disputas sobre o tipo de sociedade que se quer construir”. Dessa forma, o Novo Ensino Médio se tornou objeto de intensas críticas e de disputas que vão muito além da sala de aula, pois envolvem concepções de mundo, projetos de país e diferentes formas de compreender a função social da escola.

Contudo, a problematização central que emerge no debate sobre o Ensino Médio é a noção de “escola de passagem”, expressão que sintetiza a percepção de que essa etapa não se consolidou como um ciclo formativo autônomo, mas como um momento transitório, destinado a preparar os jovens para etapas posteriores da vida escolar ou para sua inserção imediata no mercado de trabalho. Desde então, a ideia de transitoriedade impregnou a organização das políticas e reformas, reforçando a visão de que o Ensino Médio serve mais como um elo entre etapas do que como uma experiência formativa dotada de valor em si mesma. Em consequência disso, os estudantes convivem com a sensação de que frequentam uma escola sem identidade própria, que se apresenta como um espaço de passagem e não como uma etapa plena de significados pedagógicos e sociais. Vale destacar que essa concepção se consolidou de maneira persistente, atravessando diferentes governos e projetos de lei, o que revela a força simbólica dessa imagem de transitoriedade. Para Frigotto (2001, p. 54), “[...] a escola média no Brasil tem sido sistematicamente pensada como uma etapa de transição, não como um ciclo com valor formativo em si”. Já Saviani (2021, p. 118) afirma que “[...] a fragmentação curricular e a ausência de um projeto formativo unitário aprofundam a visão de que se trata de uma escola de passagem, destinada a cumprir funções externas ao seu próprio desenvolvimento”. Assim, a noção de “escola de passagem” tornou-se uma chave explicativa recorrente, permeando tanto as interpretações acadêmicas quanto os discursos institucionais, sempre apontando para a fragilidade de um Ensino Médio que não se afirma como etapa dotada de sentido próprio, mas que permanece associado à lógica de transição para algo que virá depois.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. [...] Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): 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 a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2012, p. 20).

Nesse percurso, o objeto desse estudo se volta para as disputas em torno do Ensino Médio, compreendido como uma arena de tensões políticas, econômicas e culturais que se materializam nas reformas, nas práticas escolares e nos discursos sociais que se produzem sobre essa etapa. Assim, é importante destacar que, ao delimitar tal objeto, busca-se evidenciar não apenas as transformações curriculares e institucionais, mas também as permanências históricas que sustentam a visão de uma

escola de transição. Dessa forma, o estudo ganha relevância por colocar em primeiro plano a questão de como superar a lógica da passagem e construir um projeto de escola média crítica, cidadã e socialmente justa, capaz de se afirmar para além do caráter instrumental. Desse modo, “[...] a escola deve ser pensada como um espaço contraditório, no qual coexistem disputas de hegemonia e possibilidades de resistência” (Giroux, 1997b, p. 83). Logo, “[...] o desafio está em elaborar práticas educativas que respondam às necessidades concretas das majorias, em vez de simplesmente reproduzir os mecanismos de exclusão social” (Freire, 2014b, p. 72). Nesse sentido, a formulação do objeto e da pergunta de partida se articula diretamente ao reconhecimento da necessidade de repensar o Ensino Médio não como mera etapa de passagem, mas como espaço de efetiva formação integral e emancipadora.

Assim, quando se pensa nas disputas que marcam o Ensino Médio, torna-se evidente que os embates em torno de sua configuração envolvem diferentes grupos sociais e políticos que historicamente tentaram imprimir seus projetos sobre essa etapa, cada qual buscando legitimar determinadas visões de mundo, o que reforça a condição dessa etapa como campo de lutas permanentes. E ainda, ao se observar os documentos oficiais e os discursos que circulam em torno da escola média, percebe-se que nela se condensam expectativas que ultrapassam os limites do espaço escolar, tornando-a um campo privilegiado de conflitos simbólicos e materiais que se expressam tanto em reformas legais quanto em práticas cotidianas. Dessa forma, o Ensino Médio pode ser compreendido como um território em permanente disputa, no qual coexistem propostas que defendem a centralidade do conhecimento científico, outras que priorizam competências instrumentais e ainda aquelas que advogam uma formação integral, sempre tensionadas pelas condições sociais e econômicas vigentes. Ademais, não apenas se trata de um espaço institucional de ensino, mas também de um lugar simbólico, no qual se projetam diferentes concepções de juventude, de cidadania e de futuro, que se refletem em currículos, metodologias e expectativas sociais. Para Silva, (2007, p. 15), “[...] o currículo é sempre um campo de luta, onde se decidem quais conhecimentos serão privilegiados e quais permanecerão invisíveis”. Enquanto que, para Giroux (2011, p. 49), “[...] a escola não pode ser pensada apenas como transmissora de conteúdos, mas como uma instituição que carrega em si as marcas das contradições sociais mais amplas”. Em consequência disso, a delimitação do objeto de estudo voltado às disputas sobre o Ensino Médio exige considerar a historicidade desses conflitos, a pluralidade de interesses que se confrontam e a permanência de tensões que se atualizam a cada conjuntura, reafirmando a complexidade e a centralidade dessa etapa na educação brasileira.

Desse modo, quando se busca compreender a trajetória dessa etapa escolar, é necessário considerar que sua configuração histórica se deu por meio de reformas que, em diferentes momentos,

incorporaram discursos de modernização, de democratização e de eficiência, mas que mantiveram contradições estruturais em sua organização. Logo, convém observar que essas reformas foram apresentadas como tentativas de dar respostas a demandas sociais e econômicas, mas ao mesmo tempo reforçaram a noção de transitoriedade que acompanha a etapa desde sua criação. Em linhas gerais, esse movimento contribuiu para consolidar uma imagem de escola média vinculada a papéis diversos, que ora priorizavam a preparação para o ensino superior, ora enfatizavam a formação para o trabalho, ora defendiam uma formação geral, sem que houvesse um projeto estável. Frigotto (2001, p. 61) afirma que “[...] a escola média carrega em sua estrutura a contradição entre ser vista como espaço de formação ampla e, ao mesmo tempo, como um lugar destinado a cumprir exigências externas do mercado e da sociedade”. De acordo com Apple (2012, p. 102), “[...] as reformas educacionais não podem ser compreendidas fora das relações de poder, pois são sempre respostas a disputas que envolvem interesses econômicos, culturais e ideológicos”. Em consequência disso, o Ensino Médio se consolidou como uma etapa em que se acumulam contradições históricas, sempre retomadas a cada novo ciclo de mudanças, e que fazem parte do próprio modo como essa escola foi constituída na sociedade brasileira.

As Reformas Capanema¹ foram baixadas por meio de oito decretos-leis [...] embora por reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada. [...] o ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos, e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. [...] do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social² (Saviani, 2021, p. 85-87).

Além disso, ao se destacar a trajetória do Ensino Médio, percebe-se que sua identidade foi construída em meio a uma sucessão de reformas que buscavam responder a contextos sociais específicos, mas que, em sua essência, não romperam com a lógica de indefinição que marca essa

¹ As chamadas Reformas Capanema, implementadas a partir de 1942 durante o Estado Novo, marcaram profundamente a estrutura educacional brasileira ao consolidar um modelo dual de ensino médio. De um lado, criaram os cursos clássicos e científicos, destinados às elites e voltados para o prosseguimento de estudos no ensino superior; de outro, instituíram o ensino técnico-profissional, direcionado às camadas populares, com ênfase na formação para o mercado de trabalho. Essa divisão institucionalizou a desigualdade educacional e reforçou a concepção de que o ensino médio não possuía identidade própria, funcionando antes como um espaço de passagem ou de preparação instrumental. Ao mesmo tempo, as Reformas Capanema definiram currículos rígidos, centralizados e alinhados a um projeto autoritário de sociedade, que entendia a educação como instrumento de controle político e social (Saviani, 2008). Ver: SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

² Saviani (2021) mostra como as reformas educacionais foram concebidas para responder a demandas sociais e políticas, mas ao mesmo tempo reforçaram contradições históricas – entre democratização e seletividade, entre formação ampla e preparação imediata para o trabalho – consolidando o caráter transitório e fragmentado do Ensino Médio. Ver referências.

etapa. Desde então, essa condição tem sido reproduzida nos documentos oficiais, nos currículos e nas práticas escolares, consolidando uma percepção de instabilidade que atravessa gerações. Neste sentido, é importante destacar que essa característica se expressa tanto na legislação quanto na forma como a sociedade enxerga o papel da escola média, revelando um permanente descompasso entre expectativas e realizações. E ainda, a diversidade de discursos que sustentam as reformas, ao mesmo tempo em que ampliam a abrangência do debate, reforçam a ideia de que o Ensino Médio continua sendo pensado mais como uma ponte do que como um ciclo formativo autônomo. Assim, “[...] a estrutura do ensino secundário sempre refletiu as divisões de classe, criando percursos diferenciados para os que seguem para o ensino superior e para os que se destinam ao trabalho imediato” (Saviani, 2021, p. 142). Para Giroux (1997a, p. 91), “[...] não se pode esquecer que as políticas educacionais são produtos de escolhas sociais e, como tais, refletem interesses específicos que nem sempre correspondem às necessidades da maioria”. Em linhas gerais, o Ensino Médio foi atravessado por reformas que, em vez de consolidar sua identidade, reiteraram o caráter transitório da etapa, reforçando o imaginário de que se trata de uma escola de passagem.

Do mesmo modo, quando se retoma a discussão sobre o Ensino Médio, observa-se que as reformas implementadas ao longo do tempo foram constantemente justificadas como necessárias para responder às mudanças sociais e econômicas, mas acabaram mantendo as marcas de fragmentação e indefinição que estruturam a etapa. Além disso, é fundamental observar que essa recorrência evidencia a força de um padrão histórico que associa o Ensino Médio à ideia de preparação para algo que virá depois, sem que se constitua como espaço com valor formativo próprio. Logo, não apenas os documentos oficiais reiteraram essa concepção, mas também os discursos acadêmicos e institucionais, que em diferentes momentos reforçaram a condição da escola média como um estágio de transição. E ainda, é importante notar que essa condição se manteve mesmo quando se ampliaram políticas de acesso e democratização, pois as mudanças legais não alteraram a percepção social de que o Ensino Médio é um ciclo de passagem. Dito isso, “[...] o discurso de modernização das reformas muitas vezes mascara a reprodução de desigualdades históricas e a manutenção de estruturas excludentes” (Frigotto, 2010, p. 77). Para Libâneo (1990, p. 58), “[...] o papel da escola média tem sido definido em função de demandas externas, o que impede a consolidação de um projeto pedagógico unitário e consistente”. Em consequência disso, a trajetória dessa etapa se constituiu como um processo de permanentes tentativas de reorganização, sem que se conseguisse superar a marca da transitoriedade que a acompanha desde suas origens.

Por conseguinte, ao se colocar em evidência a noção de Ensino Médio como etapa marcada por indefinições, observa-se que essa condição está presente não apenas nos marcos legais, mas também

no modo como a sociedade o interpreta e o vivencia, sempre como um espaço de passagem que prepara para algo além. Isto é, o que se vê é um conjunto de reformas que, ao longo de décadas, repetiram a mesma lógica de reorganizar disciplinas, ajustar cargas horárias e redefinir finalidades, mas que não conseguiram romper com a percepção de transitoriedade. Cabe ressaltar que essa compreensão atravessa gerações de estudantes, professores e gestores, perpetuando a imagem de uma escola que não se afirma em sua especificidade. Além disso, os diferentes discursos de modernização e de inovação acabaram se somando a esse processo, reforçando a ideia de que a etapa não tem consistência própria, mas apenas cumpre funções de preparação. Para Saviani (2008, p. 102), “[...] o ensino médio, em sua configuração histórica, nunca se consolidou como etapa final da educação básica, mas como um instrumento de transição para outras instâncias”. Dito isso, para Apple (2011, p. 65), “[...] é preciso compreender que as reformas não são apenas pedagógicas, mas mecanismos de disputa ideológica que organizam os sentidos atribuídos à escola”. Desse modo, ao se analisar a trajetória dessa etapa, percebe-se que sua permanência como “escola de passagem” está vinculada à própria estrutura das políticas educacionais, que reiteram esse lugar de instabilidade e de indefinição.

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. [...] o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes³ (Brasil, 2012, p. 5-6).

Em consequência disso, o objeto de estudo está centrado nas disputas em torno do Ensino Médio, compreendido como uma etapa marcada pela lógica da “escola de passagem”, que o reduz a um mero instrumento de transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho, sem consolidar-se como projeto formativo pleno. Dito isso, é importante destacar que a pergunta de partida que orienta este trabalho se define nos seguintes termos: como romper com a lógica da “escola de passagem”, que reduz o Ensino Médio a um mero instrumento de transição, e construir um projeto educativo capaz de articular formação crítica, cidadania e justiça social? Ao se colocar essa questão, evidenciam-se os elementos centrais da investigação, que buscam compreender a historicidade das reformas, os interesses que moldaram a etapa e as tensões que a atravessam. E ainda, cumpre salientar que a formulação do objeto se conecta diretamente à necessidade de compreender a escola média como espaço de disputa de sentidos, no qual se projetam diferentes concepções de juventude e de futuro.

³ Essa passagem mostra como as diretrizes, ao mesmo tempo em que evocam princípios de diversidade, integração e formação integral, reforçam a função de articulação com outras etapas e demandas externas (trabalho, ciência, tecnologia), mantendo a lógica de transição que atravessa historicamente o Ensino Médio. Ver referências.

Neste sentido, para Freire (1992, p. 49), “[...] a prática educativa só ganha sentido quando vinculada a um projeto coletivo de transformação, e não apenas à preparação para exames ou para o mercado”. Desse modo, o objeto e a pergunta de partida conferem densidade ao estudo, pois colocam no centro da reflexão a urgência de um Ensino Médio que se afirme como projeto educativo capaz de conjugar criticidade, cidadania e justiça social, superando a condição histórica de transitoriedade que marcou sua constituição.

2 METODOLOGIA ANALÍTICO-COMPREENSIVA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS DISPUTAS E CONTRADIÇÕES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Convém observar que a natureza desta pesquisa foi delineada como qualitativa, bibliográfica e descritiva, assumindo um caráter analítico-comprensivo que busca ir além da mera descrição dos fenômenos, procurando interpretar sentidos, reconstruir significados e tensionar categorias centrais do objeto estudado. Logo, essa escolha metodológica se justifica porque a investigação em educação exige a compreensão das relações sociais, históricas e culturais que moldam a escola média e suas disputas, não sendo suficiente a quantificação de dados ou a aplicação de estatísticas. Em outras palavras, o que se pretendeu foi interpretar as contradições que atravessam o ensino médio, tomando o conceito de “escola de passagem” como eixo articulador das análises. Dito isso, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (Minayo, 2007, p. 21). Do mesmo modo, Flick (2009, p. 34) afirma que “[...] compreender o fenômeno investigado implica adotar perspectivas múltiplas, reconhecer contextos e assumir a subjetividade como parte integrante da produção do conhecimento”. Assim, ao escolher esta abordagem, buscou-se garantir densidade interpretativa e maior sensibilidade para captar as disputas simbólicas e materiais que definem o ensino médio brasileiro.

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. A ênfase recai sobre os processos e significados que não são passíveis de mensuração, mas que expressam a riqueza e a complexidade do mundo social. O que se busca é penetrar no universo dos sujeitos, apreender suas visões de mundo, captar seus valores, representações, crenças e significados, de modo a revelar dimensões mais profundas da realidade investigada (Minayo, 2007, p. 22).

Assim, no que se refere aos procedimentos de pesquisa, optou-se por realizar um levantamento criterioso de fontes que envolveram tanto documentos oficiais – como a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares de 1998, 2012 e 2018, a Lei 13.415/2017 e a BNCC – quanto produções críticas de autores

como Apple, Giroux, Frigotto, Saviani, Libâneo, Freire, Silva, Dardot e Laval, que forneceram densidade teórica à investigação. Neste sentido, esse processo não se limitou à coleta, mas exigiu fichamentos detalhados, organização temática e a sistematização das ideias centrais de cada obra, de modo a mapear convergências e tensões. Em consequência disso, construiu-se um quadro robusto de referências capaz de sustentar a análise compreensiva proposta. Desse modo, segundo Gil, “[...] a pesquisa bibliográfica permite a exploração de um problema a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, constituindo-se em procedimento fundamental para o desenvolvimento de estudos acadêmicos” (2008, p. 44). Stake (2011, p. 49) ressalta que “[...] o pesquisador precisa ‘considerar múltiplas fontes e pontos de vista para captar a complexidade do objeto, valorizando narrativas distintas e interpretações diversas’”. Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram orientados não apenas pela escolha de fontes, mas também pelo cuidado em organizá-las de modo crítico e interpretativo, assegurando coerência entre teoria, documentos e prática analítica.

Do mesmo modo, ao estruturar as categorias de análise, buscou-se organizar a investigação em torno de eixos que permitissem compreender tanto a trajetória histórica quanto as transformações recentes do ensino médio. Foram estabelecidas, assim, cinco grandes categorias: identidade do ensino médio, oscilando entre propedêutico, profissionalizante e geral; a lógica da “escola de passagem” como chave interpretativa central; a flexibilização curricular e os itinerários formativos, com seus impactos e contradições; as desigualdades sociais e regionais, aprofundadas pela implementação diferenciada das reformas; e a precarização docente, que limita a efetividade das políticas educacionais. Essas categorias, por sua vez, funcionaram como lentes de leitura capazes de iluminar as contradições entre discurso normativo e realidade prática, articulando dimensões históricas, legais e pedagógicas. Minayo (2007, p. 23) “[...] explica que ‘as categorias analíticas são construções teóricas que orientam a observação da realidade e permitem interpretar o fenômeno em sua totalidade’”. Em complemento, Flick “[...] afirma que o estabelecimento de categorias não é apenas uma técnica de classificação, mas uma forma de interpretação que conecta conceitos abstratos a contextos concretos” (2009, p. 58). Portanto, a construção das categorias nesta pesquisa não foi arbitrária, mas fundamentada em aportes teóricos e normativos, constituindo-se em instrumento central para o exercício da análise compreensiva.

Em relação aos critérios de análise dos documentos oficiais, adotou-se uma estratégia que buscou identificar tanto as mudanças formais nos marcos legais quanto as tensões entre intenções declaradas e práticas observadas nas escolas. A leitura comparativa das LDBs, das Diretrizes Curriculares e da BNCC permitiu perceber a coexistência de princípios que defendem a formação integral com orientações que, na prática, reforçam a adaptação ao mercado. Além disso, destacou-se o

contraste entre a promessa de protagonismo juvenil e a realidade de acirramento das desigualdades educacionais, sobretudo em contextos de menor infraestrutura. Assim, para dar conta dessa complexidade, a análise documental seguiu uma perspectiva crítica, conectando o texto normativo ao contexto histórico e às condições de implementação. Gil (2008, p. 57) aponta “[...] que ‘a análise documental é um procedimento essencial quando se deseja compreender a evolução de políticas públicas e seus impactos sociais, pois os textos oficiais expressam disputas e intenções de diferentes grupos’”. Para Stake (2011, p. 52), “[...] o pesquisador deve tratar os documentos como narrativas situadas, que revelam tanto as expectativas institucionais quanto os silêncios e contradições que marcam a sua produção”. Assim sendo, o estudo dos documentos oficiais foi conduzido como processo interpretativo e dialógico, permitindo destacar a distância entre discursos e realidades e evidenciar os limites das reformas na configuração concreta do ensino médio. Segundo Minayo (2007, p. 223):

[...] a análise documental não deve ser reduzida a uma leitura burocrática ou meramente formal dos textos; ao contrário, ela implica situar cada documento em seu contexto de produção, considerar as relações de poder que o atravessam e reconhecer que os enunciados oficiais carregam tanto intenções explícitas quanto silêncios reveladores. Esse procedimento, portanto, demanda uma postura crítica do pesquisador, que deve ser capaz de interrogar as lacunas, as ambiguidades e as contradições, articulando o texto às condições históricas, políticas e sociais que o engendram. Assim, compreender um documento é também compreender as disputas simbólicas que lhe dão origem e os efeitos práticos que pode produzir no campo das políticas públicas.

No que diz respeito ao procedimento de interpretação, optou-se por uma abordagem crítica e compreensiva, na qual a leitura dos textos não se limitou à identificação de conteúdos explícitos, mas buscou desvendar as contradições implícitas e os sentidos produzidos pelas reformas. Logo, a análise dialética foi central, pois permitiu reconhecer avanços, como a ampliação da carga horária e o reconhecimento da diversidade curricular, ao mesmo tempo em que destacou retrocessos, como a fragmentação dos itinerários e a precarização do trabalho docente. Esse movimento exigiu conectar teoria crítica e evidências documentais, de modo a assegurar densidade interpretativa e consistência na argumentação. Weber (1949, p. 91) ressalta que “[...] o pesquisador deve assumir a tarefa de compreender os fenômenos sociais a partir de seus significados, reconhecendo que toda interpretação é situada historicamente e marcada por valores”. Em complemento, Minayo (2007, p. 26) lembra que “[...] compreender é mais do que descrever, é interpretar à luz de referenciais teóricos, buscando articular dimensões subjetivas e objetivas da realidade”. Portanto, a interpretação realizada nesta pesquisa constituiu-se como um exercício de mediação entre os discursos normativos, as práticas concretas e as perspectivas críticas, garantindo que a análise não se reduzisse a mera reprodução, mas se configurasse como construção de conhecimento.

Desse modo, quanto aos limites da pesquisa, é fundamental observar que se trata de um estudo de caráter bibliográfico e documental, o que significa que não foram incorporados dados empíricos de campo, como entrevistas ou observações diretas. Essa delimitação metodológica, ainda que restritiva em termos de captação de experiências concretas, permitiu aprofundar a análise das disputas conceituais, normativas e políticas que atravessam o ensino médio, garantindo coerência com o objetivo de interpretar sentidos e reconstruir significados. Além disso, ao se apoiar em referenciais críticos e em documentos oficiais, a investigação procurou revelar a distância entre discurso e prática, mesmo reconhecendo que um estudo empírico poderia enriquecer a compreensão sobre a recepção e a implementação das reformas nas escolas. Flick (2009, p. 73) destaca “[...] que ‘toda pesquisa qualitativa é marcada por escolhas, o que implica reconhecer tanto as possibilidades quanto as limitações da abordagem adotada’”. Gil (2008, p. 45) enfatiza que “[...] a pesquisa bibliográfica ‘não substitui a investigação empírica, mas cumpre papel essencial ao sistematizar e analisar o conhecimento já produzido, oferecendo base sólida para estudos posteriores’”. Portanto, é possível afirmar que os limites aqui assumidos não reduzem a relevância do trabalho, mas indicam caminhos futuros para novas investigações que possam articular o olhar documental e teórico com dados empíricos provenientes da realidade escolar.

3 NOVO ENSINO MÉDIO DE NOVO? ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS, AS DISPUTAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE ROMPER COM A LÓGICA DA “ESCOLA DE PASSAGEM”

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio tem ocupado um lugar de indefinição estrutural, sendo atravessado por reformas sucessivas que buscavam responder a contextos políticos e sociais específicos, mas que não conseguiram estabelecer uma identidade formativa estável para essa etapa. Desde sua criação, ele se configurou como espaço de síntese de tensões, expressando tanto a divisão social do trabalho quanto os projetos de sociedade em disputa, o que se traduziu em constantes oscilações entre função propedêutica, formação profissional imediata e formação geral. Em consequência disso, a escola média brasileira foi marcada pela fragmentação curricular, pela dualidade de percursos e pela dificuldade em se consolidar como um projeto educativo unitário, capaz de articular criticidade, cidadania e justiça social. Logo, não apenas as reformas legais instituíram mudanças estruturais, mas também os discursos pedagógicos que sustentaram essas reformas reforçaram a noção de que o Ensino Médio é uma etapa de transição e não um ciclo formativo autônomo. Assim, é importante destacar que essa condição de instabilidade não pode ser lida apenas como problema administrativo, mas como reflexo das contradições sociais mais amplas que organizam a educação

brasileira. Para Saviani (2008, p. 95), “[...] o ensino médio no Brasil sempre foi alvo de políticas que refletem a divisão social do trabalho e a necessidade de selecionar quem terá acesso ao conhecimento mais elaborado”. Frigotto (2010, p. 112), por sua vez, afirma que “[...] a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das desigualdades e lugar de possíveis contradições que permitem vislumbrar outras formas de pensar a educação”. Assim, ao retomar sua trajetória histórica, compreende-se que o Ensino Médio é menos um estágio consolidado de formação e mais um reflexo de tensões históricas e políticas que, até hoje, permanecem em aberto.

Nesse percurso, a revisão dos principais marcos legais que estruturaram o Ensino Médio no Brasil permite compreender como a indefinição identitária dessa etapa está vinculada a escolhas políticas e a projetos de sociedade. A Lei nº 4.024/1961, primeira LDB, buscou organizar o sistema nacional de ensino e fixar bases gerais, mas já introduziu a divisão entre ensino secundário propedêutico e ensino técnico-profissional, o que acentuou a dualidade educacional. Logo após, a Lei nº 5.692/1971 ampliou a obrigatoriedade escolar e transformou o antigo segundo grau em espaço predominantemente voltado à profissionalização, reforçando a ideia de que a escola média deveria responder diretamente às demandas do mercado de trabalho. Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996 trouxe a promessa de modernização, introduzindo princípios como flexibilidade e autonomia, mas manteve a tensão entre a função propedêutica e a formação para o trabalho. As Diretrizes Curriculares de 1998 reforçaram a ideia de competências e habilidades, enquanto as de 2012 enfatizaram a formação integral, a interdisciplinaridade e a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, sem, contudo, resolver a questão da identidade formativa. Logo, “[...] a lei de 1961 estabeleceu a separação entre cursos de formação geral e cursos de formação técnica, perpetuando a dualidade histórica da educação brasileira” (Brasil, 1961, p. 3). Já a “[...] Lei nº 5.692/1971 instituiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, definindo que todos os currículos deveriam incluir uma habilitação profissional” (Brasil, 1971, p. 2). Em consequência disso, percebe-se que cada marco legal trouxe novas roupagens ao Ensino Médio, mas manteve a sua condição de etapa marcada pela transitoriedade, pela indefinição e pelas tensões entre demandas sociais, econômicas e políticas, que continuam a atravessá-lo até hoje.

Do mesmo modo, quando se analisam as oscilações de identidade do Ensino Médio, percebe-se que sua configuração histórica se deu entre três eixos principais: a função propedêutica, voltada à preparação para o ensino superior; a função profissionalizante, orientada para a inserção imediata no mercado de trabalho; e a função de formação geral, pensada como base comum de conhecimentos e valores. Cada uma dessas perspectivas ganhou centralidade em momentos distintos da história, sempre respondendo a contextos políticos e econômicos específicos, mas sem garantir uma síntese estável.

Assim, a ênfase propedêutica esteve presente nos períodos em que o ensino secundário foi concebido como etapa de elite, destinada a formar quadros intelectuais para o ingresso nas universidades. Já a profissionalizante emergiu com força especialmente a partir da década de 1970, quando a Lei nº 5.692 buscou adequar à escola média às exigências de um país em processo de industrialização e expansão do mercado de trabalho urbano. Por outro lado, a formação geral ganhou espaço nos discursos de democratização dos anos 1990 e 2000, vinculada às noções de cidadania e de formação integral. Essas oscilações, no entanto, ao invés de se integrarem em um projeto pedagógico sólido, aprofundaram a fragmentação curricular e a indefinição da etapa. Dessa maneira, “[...] a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau revelou-se incapaz de responder às necessidades dos jovens, criando cursos desarticulados da realidade e pouco valorizados socialmente” (Brasil, 1971, p. 4). Dito isso, “[...] o currículo do ensino médio, mesmo após a LDB de 1996, permaneceu tensionado entre sua função de preparar para o vestibular e a de garantir inserção profissional, sem que houvesse clareza sobre sua identidade” (Brasil, 1996, p. 5). Assim sendo, a oscilação constante entre propedêutica, profissionalização e formação geral consolidou a marca histórica da instabilidade, que até hoje desafia a consolidação de um projeto consistente para o Ensino Médio.

Contudo, ao se observar a persistência da indefinição como marca estrutural do Ensino Médio, é possível compreender que ela não se trata de um fenômeno isolado ou restrito às escolas, mas de um processo histórico em que legislações, diretrizes e reformas se sucederam sem garantir a consolidação de uma identidade estável para essa etapa. Em resumo, a escola média foi atravessada por políticas que, ao buscarem dar respostas rápidas a demandas sociais, econômicas e políticas, acabaram reforçando seu caráter transitório, mantendo-a vinculada à ideia de preparação para algo que viria depois, seja o ensino superior, seja o mercado de trabalho. Essa condição, longe de ser apenas pedagógica, deve ser lida como reflexo das disputas sociais mais amplas, nas quais diferentes projetos de sociedade disputam o controle sobre quais saberes devem ser ensinados, como devem ser transmitidos e a quem devem ser destinados. Logo, a indefinição estrutural do Ensino Médio se manifesta, portanto, na dualidade de percursos, na fragmentação curricular, na ausência de clareza sobre finalidades e na recorrente contradição entre discursos de modernização e práticas de exclusão. Dito isso, ao longo das últimas décadas, esse quadro se manteve mesmo diante de novas leis e diretrizes, que trouxeram conceitos como flexibilização, integralidade e interdisciplinaridade, mas que, na prática, não eliminaram a marca da transitoriedade. Assim, “[...] a fragmentação curricular tem sido uma característica persistente do ensino médio brasileiro, resultando na ausência de uma identidade pedagógica própria” (Brasil, 2012, p. 7). Dito isso, “[...] a trajetória das reformas mostra que o ensino médio nunca foi plenamente reconhecido como etapa conclusiva da educação básica, mas sempre

condicionado a funções externas” (Apple, 2006, p. 119). Em consequência disso, a indefinição tornou-se elemento constitutivo do Ensino Médio, atravessando gerações de estudantes e professores, reafirmando-se como traço estrutural e dificultando a construção de um projeto pedagógico crítico, consistente e socialmente justo.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho⁴ (Brasil, 1998, p. 1-2).

Nesse sentido, a indefinição que marca o Ensino Médio não pode ser compreendida apenas como uma fragilidade pontual, mas como um fenômeno estrutural que afeta diretamente a vida escolar de professores e estudantes, gerando insegurança quanto ao papel da etapa e dificultando a consolidação de práticas pedagógicas consistentes. A recorrente fragmentação curricular, somada à constante mudança nas orientações legais, cria um ambiente de instabilidade em que os docentes precisam adaptar suas práticas a cada nova reforma, ao passo que os alunos vivenciam uma escola que muitas vezes não consegue oferecer clareza sobre seus objetivos formativos. Assim, é importante destacar que tal condição contribui para a percepção de que a escola média é um “espaço de passagem”, enfraquecendo seu reconhecimento como ciclo formativo em si. Além disso, a oscilação entre perspectivas propedêuticas e profissionalizantes resulta em sobrecarga de expectativas, já que se espera que o Ensino Médio prepare simultaneamente para o vestibular, para o trabalho e para a cidadania, sem que haja uma diretriz pedagógica capaz de articular essas dimensões de forma integrada. Assim, “[...] o ensino médio vive permanentemente sob a pressão de funções múltiplas e contraditórias, o que dificulta a definição de uma identidade clara” (Libâneo, 1990, p. 74). Para Dardot e Laval (2016, p. 133), “[...] a escola, ao ser chamada a responder a demandas sociais tão amplas, acaba por não consolidar sua especificidade, tornando-se refém de políticas que a redefinem a cada conjuntura”. Logo, a realidade escolar revela que a indefinição estrutural do Ensino Médio não é apenas uma questão abstrata, mas um problema concreto que compromete sua legitimidade social e sua eficácia pedagógica.

⁴ Esse excerto evidencia que, já nas DCN de 1998, o Ensino Médio era concebido como etapa voltada a funções externas – cidadania, mundo do trabalho, continuidade de estudos –, o que reforça sua indefinição estrutural. Em vez de afirmar uma identidade própria, a legislação reiterava sua condição de ponte entre demandas sociais, econômicas e políticas, reforçando a imagem de transitoriedade que atravessa a história dessa etapa escolar. Ver referências.

Assim, quando se examina a permanência histórica da indefinição do Ensino Médio, é possível perceber que ela não se limita às dimensões pedagógicas, mas está profundamente vinculada às estruturas sociais e econômicas do país, que historicamente organizaram a educação de forma desigual. A título de ilustração, pode-se observar que a dualidade entre formação acadêmica e formação técnica reflete a divisão de classes, destinando trajetórias distintas para os jovens das elites e para os filhos da classe trabalhadora. Em consequência disso, o Ensino Médio foi sendo moldado como espaço de contradições permanentes, em que coexistem discursos de democratização e práticas de exclusão, o que reforça sua condição de instabilidade estrutural. Cabe ressaltar que essa indefinição não desaparece nem mesmo quando se elaboram novos marcos legais, pois estes, em muitos casos, apenas reconfiguram a forma, mas não superam a essência da dualidade. Além disso, essa oscilação entre diferentes identidades formativas cria barreiras para a construção de currículos integrados, capazes de articular criticidade, cidadania e trabalho, perpetuando o sentimento de que o Ensino Médio não é fim em si mesmo, mas apenas transição. Assim, “[...] desde a década de 1960, as reformas educacionais mantêm o ensino médio dividido entre cursos que preparam para o ensino superior e cursos que respondem às demandas imediatas do mercado” (Brasil, 1961, p. 4). Giroux (1997a, p. 88) afirma que “[...] o ensino médio revela sua fragilidade estrutural porque nunca conseguiu articular de forma consistente a função propedêutica, a formação profissional e a formação geral”. Dessa forma, a indefinição que persiste no Ensino Médio não é acidente de percurso, mas resultado de um processo histórico que acompanha a própria formação social brasileira.

Do mesmo modo, a compreensão da trajetória do Ensino Médio requer considerar que sua indefinição não é apenas herança histórica, mas também resultado da forma como as reformas foram elaboradas e implementadas ao longo do tempo, sempre com forte influência de disputas políticas e econômicas. Em linhas gerais, cada nova legislação trouxe mudanças na organização curricular, na carga horária e nas finalidades declaradas da etapa, mas não conseguiu unificar seu papel social, perpetuando a visão de escola de transição. Isto implica que a instabilidade curricular produz efeitos concretos na experiência dos estudantes, que enfrentam currículos sobrecarregados, pouco articulados e, muitas vezes, distantes de suas realidades, o que reforça o sentimento de desconexão entre escola e vida. E ainda, merece atenção o fato de que as reformas, ao mesmo tempo em que se apresentam como modernizadoras, carregam em si interesses que visam legitimar determinados projetos de sociedade, vinculando o Ensino Médio a lógicas de mercado ou a exigências externas, sem considerar sua especificidade pedagógica. Desse modo, “[...] A LDB de 1996, ao mesmo tempo em que proclamava a flexibilização e a autonomia, deixou em aberto a função do ensino médio, o que manteve a etapa em condição de indefinição” (Brasil, 1996, p. 6). Segundo Apple (2011, p. 72), “[...] o ensino médio

constitui um espaço estratégico de disputa de sentidos, no qual se definem quais conhecimentos são valorizados e quais permanecem invisíveis”. Dessa forma, a análise compreensiva desse percurso demonstra que a indefinição estrutural da etapa se perpetua não apenas pela herança de modelos anteriores, mas também pelas escolhas recentes que reiteram sua condição de instabilidade, reforçando a lógica da escola de passagem.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de ‘pedagogia tecnicista’⁵ (Saviani, 1982b, p. 11).

Além disso, ao examinar a permanência da indefinição no Ensino Médio, torna-se evidente que ela se manifesta não apenas nos textos legais e curriculares, mas também nas práticas escolares cotidianas, nas quais professores e estudantes experimentam as consequências da fragmentação e da instabilidade. É fundamental observar que essa realidade impacta diretamente a forma como os jovens se relacionam com a escola, muitas vezes a percebendo como um espaço desconectado de suas experiências de vida e de seus projetos de futuro. Essa distância se agrava quando se constata que, em diferentes períodos históricos, os discursos de inovação e modernização não foram acompanhados de condições concretas para a implementação, o que resultou em contradições entre o que se anunciava nas reformas e o que efetivamente ocorria nas salas de aula. Dessa forma, a indefinição identitária do Ensino Médio não pode ser entendida apenas como um problema de formulação de políticas, mas como um fenômeno que atravessa dimensões culturais, sociais e pedagógicas da experiência escolar. Neste sentido, “[...] o ensino médio tem sido constantemente redesenhado por discursos de modernização que, entretanto, não conseguem alterar sua estrutura dual e excludente” (Frigotto, 2017, p. 58). Além disso, para Libâneo (2020, p. 83), “[...] a ausência de clareza sobre os objetivos do ensino médio repercute nas práticas docentes, criando um ambiente de incerteza que compromete o sentido da formação”. Assim sendo, a indefinição estrutural da etapa está inscrita tanto na formulação das políticas quanto nas práticas escolares, configurando um quadro de instabilidade que persiste ao longo do tempo e dificulta a construção de uma identidade própria para o Ensino Médio.

⁵ Esse fragmento nos revela como reformas educacionais inspiradas em ideais de eficiência e neutralidade, longe de superar a crise de identidade, acabam reforçando a lógica tecnicista e, portanto, a instabilidade estrutural do Ensino Médio. Ver referências.

Do mesmo modo, compreender a indefinição estrutural do Ensino Médio requer observar como os discursos oficiais e acadêmicos produziram interpretações que reforçaram a imagem dessa etapa como espaço de transição e não como ciclo formativo autônomo. Em linhas gerais, a produção teórica e normativa alternou-se entre perspectivas que ora buscavam legitimar a função propedêutica, ora priorizavam a profissionalização, ora defendiam uma formação integral, mas nenhuma dessas dimensões conseguiu se consolidar de maneira articulada. Assim, é importante destacar que esse movimento revela como a própria noção de Ensino Médio foi sendo continuamente reconfigurada, mas sem alcançar estabilidade suficiente para assegurar identidade pedagógica. E ainda, cumpre salientar que essa condição reflete disputas de hegemonia, pois cada discurso de reforma esteve atrelado a projetos políticos que disputavam a direção da sociedade e da economia, projetando sobre a escola média seus interesses específicos. Dito isso, para Silva (2007), “[...] o currículo é sempre um campo de luta, no qual se decide que saberes terão legitimidade e quais serão marginalizados” (p. 19). Para Giroux, por sua vez, “[...] a educação média foi constantemente atravessada por interesses políticos e econômicos que impediram sua consolidação como etapa autônoma da educação básica” (2011, p. 46). Assim, perceber que o Ensino Médio nunca foi pensado de forma neutra ou apenas pedagógica, mas sempre como território em que se travam disputas sociais mais amplas, o que explica a permanência de sua condição de instabilidade e indefinição.

Por conseguinte, observa-se que a indefinição da identidade dessa etapa escolar não apenas se perpetuou historicamente, mas também produziu impactos profundos na forma como a sociedade reconhece essa etapa e atribui sentido a ela. Isto é, a escola média é frequentemente percebida como um espaço transitório, no qual os jovens permanecem até alcançarem outro objetivo, seja a entrada no ensino superior ou a inserção no mercado de trabalho, sem que essa permanência seja valorizada como experiência formativa em si. Convém observar que essa percepção social reforça a lógica da “escola de passagem”, contribuindo para a baixa legitimidade do Ensino Médio diante da população, que muitas vezes o enxerga apenas como uma etapa obrigatória a ser cumprida. Além disso, a falta de um projeto pedagógico sólido contribui para altas taxas de evasão e desinteresse dos estudantes, já que a etapa não consegue oferecer clareza sobre sua função. Neste sentido, não apenas se trata de um problema escolar, mas de um reflexo das contradições de um país que historicamente destinou diferentes percursos educacionais às diferentes classes sociais, perpetuando desigualdades. Logo, “[...] o ensino médio não logrou conquistar reconhecimento social como etapa final da educação básica, permanecendo atrelado a funções externas” (Saviani, 2021, p. 139). Soma-se a isso, “[...] a falta de clareza sobre os objetivos da escola média alimenta o desinteresse e contribui para a evasão, pois os estudantes não percebem sentido em sua permanência”, pontua Frigotto (2001, p. 59). Dessa forma, a

indefinição estrutural do Ensino Médio não é apenas pedagógica ou administrativa, mas também cultural e social, repercutindo diretamente na maneira como essa etapa é vivida e percebida pelos sujeitos que dela participam.

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização: I - o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar⁶ (Brasil, 2012, p. 4).

Assim, quando se pensa no Ensino Médio a partir de uma perspectiva histórica e estrutural, percebe-se que sua indefinição identitária se mantém como resultado de um processo em que reformas e diretrizes se sobrepuseram sem resolver contradições de fundo, criando um ciclo contínuo de mudanças que pouco alteram a essência da etapa. Em linhas gerais, cada nova tentativa de redefinição reforça a condição transitória da escola média, ao mesmo tempo em que evidencia a dificuldade de consolidar um projeto pedagógico que seja reconhecido socialmente. Cabe ressaltar que essa instabilidade está diretamente vinculada à forma como a sociedade brasileira lida com a juventude, ora enxergando-a como preparação para o futuro, ora como força de trabalho em potencial, sem considerar a importância de garantir uma formação integral no presente. E ainda, é fundamental observar que essa indefinição impacta diretamente o currículo, que continua fragmentado e pouco articulado, dificultando o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Isto é, “[...] o ensino médio foi historicamente desenhado para responder a interesses externos, em vez de ser pensado como etapa conclusiva da formação básica” (Apple, 2019, p. 54). Dito isso, para Giroux (1991b), “[...] a ausência de uma identidade própria para o ensino médio gera um vazio pedagógico que compromete tanto a legitimidade da escola quanto as expectativas dos estudantes” (p. 94). Dessa forma, a indefinição estrutural dessa etapa não apenas persiste, mas se retroalimenta a cada nova reforma, mantendo esse período preso a um ciclo de transitoriedade e fragilidade que compromete sua função social.

Neste sentido, ao se considerar a trajetória histórica e os marcos legais que moldaram o Ensino Médio, percebe-se que a indefinição identitária permanece como um traço estrutural que condiciona não apenas o currículo, mas também a percepção social da etapa e as expectativas atribuídas a ela. Em consequência disso, o Ensino Médio segue tensionado entre diferentes funções, sem que se configure

⁶ Essa citação é útil para reforçar a análise sobre a indefinição estrutural do Ensino Médio, pois mostra como a própria norma reconhece múltiplas formas de organização, evidenciando a ausência de um modelo único e estável para a etapa. Ver referências.

um projeto capaz de articular criticidade, cidadania e formação para o trabalho de modo integrado, o que reforça sua condição de “escola de passagem”. Essa característica, por sua vez, não decorre apenas de falhas administrativas ou de limitações técnicas das reformas, mas de escolhas políticas que historicamente mantiveram a dualidade educacional no país, separando os jovens em percursos distintos e desiguais. De igual maneira, a recorrente adoção de discursos de modernização, acompanhados de promessas de inovação e democratização, não conseguiu superar as contradições estruturais, já que essas mudanças não atingiram o núcleo da questão: a ausência de uma identidade própria e consolidada para o Ensino Médio. Ou seja, “[...] o ensino médio permanece prisioneiro de contradições históricas que o impedem de se afirmar como um ciclo formativo autônomo” (Saviani, 2021, p. 147). Assim como “[...] as reformas, ao invés de resolverem a crise de identidade da escola média, acabam por reiterar sua condição transitória e instável” (Frigotto, 2010, p. 106). Logo, a indefinição estrutural do Ensino Médio não é apenas um traço do passado, mas um desafio atual e persistente, que exige reflexão crítica e reposicionamento das políticas educacionais para que a etapa deixe de ser apenas um “corredor de passagem” e se constitua como espaço pleno de formação humana.

Desse modo, ao se analisar a Reforma do Novo Ensino Médio, é possível perceber que ela foi apresentada como uma das mudanças mais profundas já realizadas na educação básica brasileira desde a LDB de 1996, sendo justificada por autoridades como uma resposta às demandas contemporâneas de modernização, flexibilidade e protagonismo estudantil, mas também revelando contradições que acompanham a história dessa etapa. Em linhas gerais, a Lei nº 13.415/2017 alterou substancialmente a organização do Ensino Médio, introduzindo os itinerários formativos⁷ como eixo estruturador da flexibilização curricular, expandindo a carga horária mínima progressivamente para 1.400 horas e garantindo maior autonomia para os sistemas de ensino estruturarem seus currículos. Vale destacar que esse arranjo foi defendido como forma de diversificação das trajetórias estudantis, oferecendo aos jovens a possibilidade de escolher áreas de maior interesse e, com isso, engajar-se mais no processo

⁷ A organização do Ensino Médio no Brasil foi reconfigurada pela Lei nº 13.415/2017, que introduziu os itinerários formativos como eixo central da etapa, articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses itinerários foram concebidos como percursos flexíveis, nos quais os estudantes podem aprofundar conhecimentos em áreas específicas – linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional –, combinando uma formação geral básica de 1.800 horas com uma parte flexível de, no mínimo, 1.200 horas. A proposta pretendeu aproximar os percursos escolares aos interesses juvenis e às demandas locais, mas também gerou críticas por reforçar desigualdades entre redes de ensino com diferentes condições de oferta. Ao mesmo tempo em que busca personalizar trajetórias, a política transferiu para estados e municípios a responsabilidade pela implementação, sem garantir equidade nas condições estruturais, o que mantém em aberto as tensões sobre sua efetividade (Brasil, 2017). Ver: BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

de aprendizagem. Entretanto, ao mesmo tempo em que se exaltava a retórica do protagonismo juvenil, reforçava-se a presença de discursos que vinculavam a reforma às exigências do mercado de trabalho e à necessidade de ajustar a escola às transformações econômicas, culturais e tecnológicas do século XXI. Dessa maneira, o Novo Ensino Médio foi concebido não apenas como inovação, mas como medida estratégica para alinhar a educação às expectativas de empregabilidade e competitividade, o que demonstra como as finalidades atribuídas à etapa continuam atravessadas por disputas de sentido. A Lei nº 13.415/2017 “[...] institui os itinerários formativos como estratégia de diversificação curricular, permitindo ao estudante escolher áreas de maior interesse” (Brasil, 2017, p. 2). Dito isso, “[...] a reforma foi apresentada como medida indispensável para superar a rigidez curricular, garantir protagonismo juvenil e alinhar a educação brasileira às transformações do século XXI” (Frigotto, 2017, p. 41). Assim sendo, percebe-se que ele foi construído em torno de promessas de inovação que dialogam diretamente com a longa trajetória de indefinições da escola média brasileira, ora reforçando sua imagem de etapa de passagem, ora buscando redefini-la como espaço de formação integral, sem, contudo, eliminar suas tensões estruturais.

Além disso, ao detalhar os elementos centrais que compõem essa etapa educacional, convém observar que a arquitetura da política se apoia em três pilares que reconfiguram a experiência escolar: a flexibilização curricular como estratégia para modular percursos, os itinerários formativos como eixo de aprofundamento e escolha, e o aumento da carga horária como promessa de ampliar tempos e oportunidades de aprendizagem; em outras palavras, não apenas se reorganiza o “que” se aprende, mas também o “como” e o “quanto” se aprende, de modo que a etapa passa a combinar uma formação geral básica com trilhas eletivas, a fim de, supostamente, aproximar interesses juvenis, territórios e projetos de vida. A esse respeito, é importante destacar que a Resolução de 2018⁸ fixa parâmetros de desenho e distribuição do tempo escolar, explicitando limites e funções da parte comum e da parte flexível, bem como definindo o papel articulador da BNCC na composição de unidades curriculares e arranjos; por isso, a diretriz busca ordenar a expansão temporal com um desenho curricular que, ao menos normativamente, pretende garantir coerência entre direitos de aprendizagem e escolhas. Assim, “[...] a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que

⁸ A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecendo parâmetros de desenho e de distribuição do tempo escolar, explicitando os limites e funções da formação geral básica e da parte flexível. O documento definiu que a formação geral básica deve ter carga horária máxima de 1.800 horas, voltada a assegurar os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, enquanto a parte flexível é composta pelos itinerários formativos, que permitem aprofundamentos em áreas específicas e podem incluir formação técnica e profissional. Nesse arranjo, a BNCC assume papel articulador, servindo como eixo estruturante para integrar competências comuns e escolhas eletivas, a fim de conciliar a formação integral dos estudantes com suas trajetórias pessoais e projetos de vida (Brasil, 2018). Ver: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018.

garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018, p. 6). Do mesmo modo, cabe ressaltar que a aposta na flexibilização circula em um ambiente mais amplo de reformas educacionais marcadas por léxicos de escolha, eficiência e responsividade às mudanças sociais, o que, por sua vez, reconfigura sentidos de currículo e de escolarização; assim, a discussão sobre itinerários, tempos e unidades não ocorre no vazio, mas em diálogo (e tensão) com racionalidades contemporâneas de governo da educação. Desse modo, para Apple (2012): “[...] a educação está sendo mercantilizada. Suas instituições estão sendo transformadas em ‘produtos’ que devem se submeter à lógica dos mercados” (p. 16). Ou seja, a combinação entre itinerários, flexibilização e expansão do tempo escolar constitui o núcleo operativo da reforma, articulando uma gramática de escolhas e aprofundamentos que pretende personalizar percursos e, ao mesmo tempo, recompor a matriz comum sob a BNCC, razão pela qual a materialidade desses três pilares é decisiva para compreender seus efeitos sobre o currículo, a docência e as trajetórias dos estudantes.

§ 4º O itinerário formativo possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local. § 5º Os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si. § 6º As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, devem observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional (Brasil, 2018, p. 9).

Do mesmo modo, ao considerar as justificativas oficiais que embasaram a Reforma do Novo Ensino Médio, é possível perceber que o discurso governamental e técnico buscou legitimar a mudança a partir de três eixos centrais: a modernização da etapa, a valorização do protagonismo juvenil e o alinhamento da escola às novas exigências do mundo do trabalho, todos apresentados como indispensáveis para superar a crise histórica da escola média. Dito isso, a ideia de modernização foi amplamente utilizada para sustentar que o modelo anterior era ultrapassado, rígido e incapaz de dialogar com as transformações culturais, tecnológicas e econômicas do século XXI, de modo que a reforma aparecia como condição para atualizar a escola e torná-la mais atrativa. Já o protagonismo juvenil foi apresentado como princípio democrático, partindo da premissa de que os estudantes precisariam ser sujeitos ativos na construção de seus percursos formativos, podendo escolher áreas de maior interesse e vinculando a escolarização aos seus projetos de vida, o que, em tese, ampliaria o engajamento e reduziria os índices de evasão. Em paralelo, o alinhamento ao mercado de trabalho foi

enunciado como prioridade estratégica, sendo colocado como condição para garantir empregabilidade, competitividade e adequação da juventude brasileira às exigências da economia globalizada. Logo, “[...] a exposição de motivos da Medida Provisória 746/2016 ressaltava que o ensino médio era ‘desinteressante e ultrapassado’, exigindo mudanças profundas para torná-lo compatível com as necessidades atuais” (Brasil, 2016, p. 2). Giroux lembra que “[...] a educação tem sido cada vez mais reduzida a uma função econômica, onde seu valor principal é medido por sua contribuição ao mercado” (2011, p. 53). Assim, as justificativas oficiais projetaram sobre o Novo Ensino Médio a promessa de conciliar inovação pedagógica, engajamento estudantil e pertinência econômica, criando uma retórica de modernização que, embora sedutora, também revela as contradições de um projeto que oscila entre a formação crítica da juventude e a sua adaptação às exigências produtivas do capital.

Contudo, ao se examinar de forma mais detida às expectativas de inovação anunciadas pela Reforma, percebe-se que elas se articulam a riscos concretos de fragmentação e desigualdade, uma vez que a lógica da flexibilização e da escolha individual pode reforçar hierarquias entre áreas do conhecimento e acentuar as diferenças entre redes e territórios. A ideia de que os estudantes terão liberdade para escolher itinerários formativos parece avançada em um plano discursivo, mas encontra barreiras significativas quando confrontada com as condições reais de oferta das escolas públicas, que muitas vezes carecem de infraestrutura, professores e recursos mínimos para garantir diversidade curricular. Em consequência disso, em vez de ampliar oportunidades, a reforma pode aprofundar desigualdades, pois as redes mais estruturadas tendem a oferecer itinerários amplos e diversificados, enquanto as escolas situadas em áreas periféricas ou rurais acabam limitadas a poucas opções, geralmente associadas à formação técnica de baixa complexidade. Desse modo, não se pode ignorar que tal processo contribui para uma segmentação ainda maior, na medida em que os jovens de classes sociais distintas passam a acessar percursos diferentes, com impactos diretos em suas trajetórias futuras. Logo, “[...] a Resolução nº 3/2018 do CNE alerta que os sistemas de ensino deverão assegurar condições para que os itinerários formativos sejam implementados de maneira equitativa, evitando a criação de ofertas desiguais que comprometam a formação integral” (Brasil, 2018, p. 12). Apple observa que “[...] as reformas educacionais frequentemente operam sob a retórica da escolha e da diversidade, mas acabam funcionando como mecanismos de diferenciação social, legitimando desigualdades sob a aparência de inovação” (2019, p. 61). Dessa forma, as expectativas de modernização e protagonismo que fundamentaram a reforma podem, na prática, resultar em um processo de intensificação da fragmentação curricular e de ampliação das desigualdades históricas do Ensino Médio, revelando a distância entre o discurso oficial e as condições concretas de implementação.

Do mesmo modo, ao aprofundar a análise sobre a flexibilização curricular trazida pela Reforma do Novo Ensino Médio, torna-se evidente que a promessa de maior liberdade de escolha para os estudantes é tensionada por limitações estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. A retórica oficial defende que a diversificação dos itinerários formativos asseguraria protagonismo juvenil, contudo, na prática, essa escolha pode se reduzir a um mecanismo formal, uma vez que as escolas nem sempre possuem condições materiais ou humanas para ofertar uma gama ampla de percursos. Esse descompasso entre discurso e realidade resulta em um processo em que a autonomia do estudante é, em grande medida, condicionada pelas restrições de cada rede de ensino e pelas desigualdades territoriais, revelando que a flexibilidade proposta não se distribui de forma equitativa. Além disso, cabe ressaltar que a fragmentação curricular decorrente da multiplicidade de itinerários tende a comprometer a organicidade da formação, já que o risco é o de criar percursos isolados que não dialogam entre si, enfraquecendo a dimensão integradora do conhecimento. Assim, o que se apresenta como inovação pode significar, na prática, a intensificação de lacunas formativas, sobretudo para os jovens de classes populares, que muitas vezes acabam com opções limitadas e desconectadas de seus interesses mais amplos. Ademais, “[...] a Resolução nº 2/2012 já advertia que a formação integral no ensino médio exige a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e não a sua fragmentação em percursos estanques” (Brasil, 2012, p. 9). Giroux argumenta que “[...] quando a educação é estruturada em torno de escolhas limitadas, ela tende a reforçar desigualdades e a reduzir o papel da escola à mera preparação funcional” (1997, p. 84). Nesse sentido, a flexibilização anunciada pela reforma, ainda que envolva no discurso de autonomia, corre o risco de reforçar trajetórias desiguais e comprometer a construção de uma formação crítica e abrangente, reproduzindo velhas assimetrias sob novas roupagens.

Em consequência disso, o aumento da carga horária mínima, outro eixo central, também deve ser compreendido em sua complexidade, pois se de um lado é apresentado como oportunidade de ampliar o tempo de aprendizagem e enriquecer o percurso escolar, de outro revela desafios significativos de implementação em um sistema profundamente marcado por desigualdades regionais, estruturais e socioeconômicas. Assim, é importante destacar que a ampliação para 1.400 horas mínimas e, posteriormente, para 1.800 horas de formação geral básica articulada aos itinerários, exige reorganização da infraestrutura escolar, ampliação de jornadas docentes e maior investimento público, condições que nem sempre são garantidas de modo homogêneo entre os estados e municípios. Dessa forma, enquanto algumas redes conseguem implementar escolas em tempo integral e ofertar atividades diversificadas, outras enfrentam limitações severas, o que gera o risco de uma ampliação formal de carga horária que, na prática, não se traduz em efetiva qualidade formativa. Além disso, não se pode

ignorar que o aumento do tempo escolar não implica automaticamente mais aprendizagem, já que o fundamental é a forma como esse tempo é estruturado pedagogicamente, articulando conteúdos, metodologias e práticas que façam sentido para os estudantes. Assim, “[...] a Lei nº 13.415/2017 determina que o ensino médio deverá ter progressivamente a carga horária mínima anual ampliada para 1.400 horas, com a perspectiva de universalizar a oferta em tempo integral” (Brasil, 2017, p. 3). Contudo, Saviani adverte que “[...] a ampliação do tempo escolar, sem um projeto pedagógico consistente, corre o risco de se converter em mera permanência física, sem efetivo ganho de qualidade” (2008, p. 117). Neste sentido, o aumento da carga horária, ainda que legitimado por um discurso de modernização e aprofundamento formativo, se confronta com a realidade concreta das redes públicas, exigindo mais do que tempo: requer projeto pedagógico, condições materiais e investimento para que não se torne apenas uma expansão quantitativa desprovida de densidade formativa.

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que: I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas (Brasil, 2018, p. 10).

Assim, quando se observa o discurso de modernização que sustentou a Reforma do Novo Ensino Médio, percebe-se que ele esteve fortemente ancorado em uma lógica de adequação às exigências do capitalismo contemporâneo, no qual a educação passa a ser concebida como instrumento de competitividade econômica e de preparação de mão de obra flexível. Em linhas gerais, a promessa de atualizar a escola para o século XXI convive com a pressão de alinhar currículos e práticas pedagógicas às necessidades do mercado, reforçando uma perspectiva utilitarista que reduz o papel da educação a funções instrumentais. Dito isso, é importante mencionar que essa concepção não é inédita, mas retoma tendências históricas de subordinação da escola às demandas externas, agora ressignificadas pelo discurso da inovação e da tecnologia. Por outro lado, ao vincular modernização a empregabilidade, a reforma acaba por fragilizar o ideal de formação integral, deslocando para segundo plano dimensões culturais, artísticas e críticas que compõem o sentido pleno da educação. Desse modo, “[...] o texto das Diretrizes Curriculares de 2018 afirma que o ensino médio deve se articular ao mundo do trabalho e à prática social, assegurando competências que favoreçam a empregabilidade e a formação cidadã” (Brasil, 2018, p. 4). Giroux observa que “[...] quando a educação é reduzida a um treinamento para o mercado, perde-se sua dimensão crítica e emancipatória, comprometendo sua função democrática” (2011, p. 67). Dessa forma, a modernização defendida pela reforma, ao mesmo tempo em que mobiliza a retórica da inovação, se alinha a um projeto político mais amplo que entende

a escola como mecanismo de adaptação ao mercado, em vez de concebê-la como espaço de emancipação e de construção de cidadania crítica.

Além disso, ao se analisar a noção de protagonismo juvenil defendida como um dos pilares, torna-se evidente que ela assume um caráter ambíguo, pois ao mesmo tempo em que reivindica maior centralidade para os estudantes na escolha de seus percursos formativos, transfere a eles responsabilidades que deveriam ser garantidas pelo Estado e pelas políticas públicas. Em consequência disso, o discurso da autonomia estudantil corre o risco de se converter em retórica vazia, já que muitos jovens acabam escolhendo itinerários não em função de seus interesses, mas das limitações impostas pela rede de ensino ou pela disponibilidade de professores em suas localidades. Desse modo, esse deslocamento de responsabilidade legitima uma perspectiva meritocrática, em que o estudante é considerado protagonista de seu sucesso ou fracasso escolar, sem que se reconheçam as desigualdades sociais, econômicas e culturais que estruturam o acesso às oportunidades. Assim, não se pode ignorar que tal configuração reforça processos de exclusão simbólica, pois atribui às juventudes de classes populares o peso de escolhas restritas e condicionadas por fatores externos. A Resolução nº 3/2018 explicita que “[...] os itinerários formativos devem respeitar a autonomia do estudante e seus projetos de vida, reconhecendo-o como protagonista do processo de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 7). Apple destaca que “[...] o discurso do protagonismo individual pode funcionar como estratégia de responsabilização, obscurecendo os condicionantes sociais que moldam as trajetórias escolares” (2012, p. 24). Dessa forma, o protagonismo juvenil, longe de ser apenas um avanço democratizador, pode funcionar como mecanismo de transferência de responsabilidades, aprofundando desigualdades já existentes e reduzindo o papel da escola a um espaço de escolhas condicionadas por estruturas que extrapolam a vontade individual.

Do mesmo modo, quando se aprofunda a análise sobre o alinhamento da reforma ao mercado de trabalho, percebe-se que esse eixo não se limita a uma dimensão complementar, mas ocupa posição central no desenho do Novo Ensino Médio, reforçando uma visão pragmática que associa a escolarização ao desenvolvimento de competências voltadas diretamente à empregabilidade. Em linhas gerais, a proposta oficial enfatiza que os jovens devem sair da escola preparados para atender às novas demandas produtivas e tecnológicas, incorporando habilidades socioemocionais e técnicas como requisito para inserção em um mercado cada vez mais competitivo e instável. Em verdade, tal perspectiva desloca o sentido mais amplo da formação, reduzindo o papel da escola a um espaço de treinamento funcional, o que tende a fragilizar sua função crítica e cultural. Em consequência disso, o currículo passa a ser pensado menos como um campo de formação integral e mais como instrumento de adaptação, incorporando discursos de inovação e empreendedorismo que, muitas vezes, servem

para naturalizar a precarização das condições de trabalho enfrentadas pela juventude. Assim, “[...] a exposição de motivos da reforma argumentava que a aproximação com o setor produtivo era essencial para que o ensino médio deixasse de ser desinteressante e se tornasse mais útil para a vida profissional dos jovens” (Brasil, 2017, p. 4). Contudo, Frigotto adverte que “[...] a escola não pode se reduzir a um espaço de adestramento para o trabalho, sob pena de abdicar de sua função social de formação crítica e cidadã” (2010, p. 89). Assim sendo, o alinhamento ao mercado, embora apresentado como resposta às exigências do século XXI, inscreve-se em um projeto que pode restringir a educação a sua dimensão instrumental, afastando-a da possibilidade de ser espaço de emancipação, cultura e cidadania plena.

Contudo, ao examinar de forma compreensiva a distância entre as expectativas de inovação e a realidade concreta das redes escolares, evidencia-se que essa etapa instrucional se apoia em um discurso que, embora sedutor, esbarra em limites materiais, institucionais e pedagógicos. Em linhas gerais, as promessas de personalização, flexibilização e protagonismo estudantil são confrontadas pela insuficiência de recursos, pela escassez de professores em determinadas áreas e pela desigual distribuição de infraestrutura entre regiões, o que acaba transformando a retórica de liberdade em uma experiência profundamente desigual. Isto implica que, a fragmentação curricular, resultante da multiplicidade de itinerários oferecidos de forma desarticulada, tende a comprometer a formação integral, produzindo percursos que não dialogam entre si e que reduzem a amplitude do conhecimento a conjuntos isolados de disciplinas ou projetos. Em consequência disso, os estudantes de escolas com maior capacidade de oferta podem vivenciar itinerários mais ricos e diversificados, enquanto jovens de contextos periféricos ou de regiões rurais acabam restritos a escolhas limitadas, reforçando desigualdades históricas. Além disso, o tempo ampliado na escola não se traduz automaticamente em aprendizagem significativa, já que a ampliação de horas sem investimento em qualidade pedagógica pode resultar apenas em permanência burocrática. Ou seja, no fundo, “[...] as diretrizes de 2018 alertam que a implementação dos itinerários depende de condições objetivas, sob pena de acentuar desigualdades educacionais já existentes” (Brasil, 2018, p. 14). Saviani observa que “[...] sem um projeto pedagógico claro e consistente, reformas estruturais correm o risco de reforçar a fragmentação e de agravar os problemas que pretendiam resolver” (2008, p. 123). Dessa forma, a tensão entre expectativas de inovação e riscos de fragmentação não é secundária, mas constitui o núcleo das contradições da reforma, revelando como seu desenho normativo se choca com as condições concretas da realidade escolar brasileira.

A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. A luta pela apropriação deste saber – enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia – pela classe trabalhadora, aponta para o caráter contraditório do espaço escolar.

Contradição que se explicita mediante a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e acumulado para articulá-lo aos interesses de classe em conjunturas e movimentos sociais concretos⁹ (Frigotto, 2001, p. 201).

Assim, ao aprofundar a reflexão sobre as contradições dessa modalidade, percebe-se que as promessas de modernização e de inovação caminham lado a lado com a possibilidade de intensificação da precarização educacional, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social. No fundo, ao mesmo tempo em que se anuncia uma escola mais dinâmica e ajustada aos interesses juvenis, reforçam-se mecanismos de diferenciação que produzem trajetórias formativas desiguais e, em muitos casos, superficiais. Logo, é importante destacar que a estruturação dos itinerários formativos, ao depender da capacidade de cada rede ou escola, tende a consolidar um quadro em que a liberdade de escolha dos estudantes é condicionada pelas possibilidades locais, transformando a autonomia proclamada em escolha restrita. E ainda, merece atenção o fato de que, ao priorizar habilidades demandadas pelo mercado, a reforma corre o risco de reduzir a complexidade do processo educativo, afastando-se do ideal de formação integral e cidadã. Dito isso, essa tensão entre discurso e prática revela que o Novo Ensino Médio pode reforçar mais a lógica da adaptação do que a da transformação, limitando o potencial crítico e emancipatório da escola. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 já advertia que “[...] a identidade do ensino médio não poderia se reduzir à função instrumental, mas deveria afirmar-se como formação humana integral” (Brasil, 2011, p. 8). Giroux enfatiza que “[...] quando a educação é reduzida à lógica da empregabilidade, perde-se a dimensão ética e política da formação, essencial para a democracia” (1997, p. 102). Dessa forma, a reforma, ao mesmo tempo em que mobiliza o discurso da inovação, pode reproduzir processos de precarização e exclusão, revelando que suas contradições estão inscritas não apenas na formulação, mas também nas condições de implementação.

Neste sentido, ao se observar o conjunto da Reforma, torna-se evidente que sua configuração expressa tanto continuidades quanto rupturas em relação à trajetória histórica da escola média, reafirmando o lugar dessa etapa como campo de tensões permanentes. Isto é, ao mesmo tempo em que mobiliza discursos de modernização, protagonismo juvenil e empregabilidade, a reforma também reitera a tradição de indefinição identitária, agora reconfigurada pelo léxico da flexibilização e da escolha. Dito isso, a introdução dos itinerários formativos e o aumento da carga horária, ainda que apresentados como avanços, se inserem em uma lógica que tende a reforçar a fragmentação curricular e a segmentação social, sobretudo diante das desigualdades de oferta entre as diferentes redes e territórios. E ainda, não se pode ignorar que a centralidade atribuída ao mercado de trabalho desloca o

⁹ Frigotto (2001) reforça sua crítica de que ampliar o tempo de permanência na escola não basta: se não houver condições reais de acesso ao conhecimento e enfrentamento das desigualdades, corre-se o risco de converter a expansão da carga horária em mera formalidade, sem ganho qualitativo. Ver referências.

foco da formação integral para uma perspectiva instrumental, reduzindo o potencial crítico e democrático do ensino médio. Dessa maneira, o balanço da reforma exige reconhecer que suas promessas de inovação convivem com riscos de aprofundar desigualdades e de fragilizar a função emancipatória da escola, revelando que sua materialidade depende menos do texto legal e mais das condições de implementação e de disputa política em torno do currículo. A Resolução nº 3/2018 reafirma que “[...] a formação integral deve orientar a organização do ensino médio, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (Brasil, 2018, p. 10). Apple sustenta que “[...] as reformas educacionais, quando subordinadas à lógica do mercado, tendem a enfraquecer a escola pública como espaço de democracia e de construção do bem comum” (2011, p. 74). Desse modo, o Novo Ensino Médio, longe de ser apenas uma inovação técnica, deve ser compreendido como expressão de disputas sociais, políticas e econômicas que moldam o papel da escola na sociedade brasileira, colocando em evidência tanto suas potencialidades quanto suas contradições estruturais.

Em consequência disso, as críticas a mudanças nessa etapa formativa se intensificam à medida que sua implementação evidencia a distância entre o discurso da modernização e as condições concretas das redes de ensino. A flexibilização curricular, apresentada como estratégia de democratização e de protagonismo estudantil, esbarra em desafios estruturais que comprometem a efetividade das mudanças, abrindo espaço para tensões entre diferentes atores sociais. Movimentos estudantis, sindicatos de professores e especialistas em educação apontam que a reforma, em vez de assegurar a pluralidade, pode acentuar desigualdades já existentes. Não apenas a oferta desigual de itinerários revela contradições, mas também a ausência de políticas de financiamento adequadas reforça a percepção de que a proposta carece de sustentabilidade. Frigotto destaca que “[...] as reformas educacionais no Brasil tendem a reproduzir desigualdades sociais quando não se articulam a um projeto de justiça social mais amplo” (2017, p. 52). Dito isso, “[...] a Resolução nº 3/2018 alerta que a implementação dos itinerários deve considerar as condições regionais e as especificidades locais, sob pena de comprometer o princípio da equidade” (Brasil, 2018, p. 15). Assim, as críticas emergentes não se restringem a um debate teórico, mas traduzem a realidade de escolas que enfrentam grandes barreiras para transformar em prática os ideais previstos na reforma.

Todavia, quando se analisa de forma mais profunda os impactos da flexibilização sobre as desigualdades regionais e sociais, percebe-se que a reforma corre o risco de “reforçar clivagens históricas” que já marcam a trajetória do ensino médio no Brasil, pois a capacidade de cada rede ou escola ofertar itinerários depende diretamente de suas condições materiais e de seus quadros docentes. Dito isso, em regiões economicamente mais favorecidas, há maior possibilidade de diversificação curricular, enquanto em áreas periféricas ou no interior do país a oferta se restringe a percursos básicos,

limitando a real liberdade de escolha dos estudantes. Em outras palavras, a promessa de autonomia se converte em desigualdade, já que os jovens de classes populares acabam tendo itinerários empobrecidos, o que compromete suas oportunidades futuras. Logo, essa dinâmica não é acidental, mas está relacionada ao modo como o sistema educacional brasileiro se estrutura de forma desigual, espelhando a fragmentação social. Apple argumenta que as reformas educacionais, quando vinculadas a uma lógica de mercado, “[...] acabam por legitimar desigualdades sociais sob o discurso de liberdade e diversidade” (2011, p. 79). O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 enfatiza que “[...] o ensino médio deve constituir-se como direito social universal, assegurando padrões de qualidade em todas as regiões do país” (Brasil, 2011, p. 10). Assim sendo, ao invés de reduzir desigualdades, a flexibilização pode acentuá-las, revelando que a inovação curricular depende de condições equânimes de implementação para que não se converta em instrumento de segregação educacional.

Central para a categoria de intelectual transformador está a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando que a escola representa tanto uma luta para definir significados quanto uma luta sobre relações de poder. Dentro dessa perspectiva, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte de um projeto social fundamental para ajudar os estudantes a desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e para se humanizarem ainda mais como parte dessa luta. Nesse caso, conhecimento e poder estão inextricavelmente ligados ao pressuposto de que escolher a vida, reconhecer a necessidade de melhorar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, é compreender as condições necessárias para lutar por isso¹⁰ (Giroux, 2024, p. 121).

Além disso, os questionamentos sobre a qualidade e a viabilidade dos itinerários formativos revelam outra dimensão das tensões, pois se de um lado eles foram apresentados como alternativa inovadora para tornar a escola mais atrativa, de outro expõem contradições quando confrontados com a realidade das redes escolares. A implementação dos itinerários depende não apenas de recursos financeiros, mas também de condições pedagógicas, de planejamento integrado e da existência de professores devidamente formados para atuar em áreas específicas, o que em grande parte do país não se verifica. Desse modo, a diversificação curricular pode se transformar em mera formalidade, com escolas oferecendo itinerários reduzidos ou até mesmo improvisados, o que coloca em risco a qualidade da formação. Em consequência disso, muitos especialistas argumentam que a reforma corre o risco de desarticular o ensino médio, transformando-o em uma experiência fragmentada e desigual. Giroux (2011, p. 64) afirma que “[...] quando as reformas priorizam a aparência de inovação sem

¹⁰ Tradução nossa. Dito isso, esse trecho de Giroux reforça a ideia de que a escola não pode ser reduzida a uma retórica de autonomia sem condições concretas: ela é, na verdade, um espaço de disputa política, em que a ausência de condições equânimes de oferta curricular aprofunda desigualdades sociais, em vez de superá-las. Ver referências.

assegurar condições estruturais, elas tendem a produzir efeitos superficiais que reforçam os problemas existentes”. Neste mesmo sentido, “[...] a Resolução nº 2/2012 já destacava que a qualidade do ensino médio não poderia ser pensada sem a devida valorização da docência e da estrutura escolar” (Brasil, 2012, p. 6). Ou seja, os itinerários, em vez de assegurarem um currículo rico e diversificado, podem se converter em percursos limitados e frágeis, contribuindo para uma formação parcial que não responde às demandas de uma educação integral e cidadã.

Do mesmo modo, as condições materiais das escolas e a precarização da docência constituem elementos decisivos para compreender as limitações, já que a proposta reformista exige uma estrutura que em muitos casos simplesmente não existe. É fundamental observar que a expansão da carga horária e a diversificação curricular pressupõem espaços adequados, laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e, sobretudo, professores com formação específica e valorização profissional, mas a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras está distante desse cenário. Vivemos uma gigantesca precarização das condições de trabalho docente, marcada por baixos salários, múltiplos vínculos empregatícios e jornadas extenuantes, fragilizando a possibilidade de uma implementação efetiva e de qualidade. Em consequência disso, o discurso da inovação se sustenta em um terreno instável, em que os profissionais responsáveis pela execução da reforma carecem de reconhecimento e condições básicas para o exercício de sua função. Libâneo (2020, p. 37) observa que “[...] a precarização docente compromete a qualidade do ensino, pois enfraquece a autonomia e reduz a capacidade de inovação pedagógica”. Soma-se a isso, a ideia que “[...] a LDB de 1996 já indicava que a valorização dos profissionais da educação era condição essencial para assegurar a qualidade do ensino em todas as etapas da educação básica” (Brasil, 1996, p. 21). Dessa forma, a análise das condições concretas revelam que, sem superar a precarização estrutural da docência e sem prover recursos materiais adequados, as promessas de transformação do ensino médio correm o risco de permanecer apenas como retórica política, desconectada da realidade cotidiana das escolas.

Em consequência disso, evidencia que as críticas e tensões emergentes em torno da reforma não podem ser dissociadas das disputas políticas e ideológicas que moldam o campo educacional, já que o Novo Ensino Médio se inscreve em um cenário de crescente influência de lógicas empresariais e de organismos internacionais sobre as políticas públicas. Assim, não apenas a flexibilização curricular, mas também a incorporação de conceitos como competências socioemocionais e empregabilidade refletem uma agenda global que busca alinhar a educação às demandas de produtividade e competitividade econômica, muitas vezes em detrimento da função social e emancipatória da escola. Assim sendo, a tensão não é apenas pedagógica, mas profundamente política, pois envolve a disputa sobre o sentido da educação e seu papel na formação de cidadãos críticos ou de

trabalhadores adaptáveis. Vale destacar que essa configuração revela a contradição entre um discurso de inovação e a reprodução de velhas desigualdades, agora legitimadas por uma linguagem de modernização. Dardot e Laval (2016, p. 327) afirmam que “[...] a racionalidade neoliberal penetra na educação ao redefinir sua finalidade, transformando-a em mecanismo de gestão da força de trabalho e de produção de subjetividades adaptáveis”. Apple ressalta que “[...] as reformas curriculares frequentemente funcionam como dispositivos de poder que naturalizam desigualdades, apresentando-se como neutras e técnicas, mas respondendo a interesses sociais específicos” (2019, p. 48). Dessa forma, compreender as críticas à reforma exige situá-la dentro de um movimento mais amplo de mercantilização da educação, no qual a escola corre o risco de perder sua centralidade como espaço público de construção democrática do conhecimento.

Ainda assim, é preciso reconhecer que os impactos da reforma se tornam mais visíveis quando se observa o cotidiano das escolas, onde a falta de condições materiais e humanas expõe as contradições entre as intenções declaradas e a realidade vivida por estudantes e professores. Muitas instituições não possuem estrutura mínima para garantir o funcionamento adequado de um currículo ampliado, e em alguns casos a ampliação da carga horária significa apenas prolongar o tempo em salas precárias, sem que haja incremento real de qualidade. Além disso, a escassez de profissionais habilitados para ministrar disciplinas específicas dos itinerários formativos leva à improvisação, muitas vezes obrigando professores a assumir áreas que não correspondem à sua formação. Essa prática, longe de valorizar o protagonismo estudantil, fragiliza o processo de ensino-aprendizagem e compromete a formação integral. A título de ilustração, Saviani (2021, p. 212) aponta que “[...] reformas sem as condições materiais adequadas acabam convertendo-se em formalidades legais, incapazes de alterar substancialmente a realidade educacional”. Do mesmo modo, “[...] a LDB de 1971 já havia evidenciado, ao instituir a profissionalização obrigatória, que a ausência de infraestrutura adequada e de professores qualificados inviabilizou a efetividade da política” (Brasil, 1971, p. 33). Neste sentido, a precariedade material e a improvisação docente funcionam como limites estruturais, revelando que o Novo Ensino Médio, sem enfrentar essas questões históricas, tende a repetir o padrão de reformas que anunciam inovação, mas reproduzem velhos problemas.

[...] ao contrário do discurso proclamado sobre a reforma de ensino de 1º e 2º graus, cuja função atribuída é técnica, ela cumpre uma função eminentemente social e política. A não-articulação da profissionalização com a realidade é a forma de articulação, isto é, a profissionalização, no interior da sociedade de classes brasileira, funcionou exatamente porque não se efetivou. Isto se dá pelo fato de, ao atribuir à escola uma função de profissionalizar, que não lhe cabe concreta e historicamente na forma de organização da produção capitalista, a reforma vai manter a escola dentro dos parâmetros que a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção (Frigotto, 2001, p. 172).

Logo, a precarização da docência assume um lugar central no debate sobre a viabilidade do Novo Ensino Médio, pois as condições de trabalho impostas aos professores não apenas limitam sua atuação, mas também impactam diretamente na qualidade do ensino ofertado aos estudantes, revelando que sem a valorização docente não há como garantir o sucesso de nenhuma reforma educacional. A multiplicidade de vínculos empregatícios, a sobrecarga de turmas, a necessidade de deslocamentos entre diferentes escolas e a baixa remuneração configuram um cenário em que o exercício da docência é marcado pelo desgaste constante, dificultando o engajamento pedagógico, a inovação em sala de aula e a construção de vínculos sólidos com os estudantes. De igual maneira, a ausência de políticas consistentes de formação inicial e continuada evidencia que a reforma foi pensada mais em termos de rearranjos curriculares e organizacionais do que de investimentos estruturais na carreira docente, desconsiderando que o professor é ator fundamental na mediação do processo educativo. Em outras palavras, o professor é convocado a executar uma proposta que não lhe garante condições materiais e profissionais, sendo responsabilizado por resultados que extrapolam sua atuação individual, o que aprofunda o descompasso entre expectativas e realidade. Não se pode ignorar que esse processo tende a esvaziar o sentido crítico e intelectual da docência, reforçando um perfil técnico-burocrático que reduz a função do professor a mero executor de diretrizes impostas de cima para baixo. Libâneo (1990, p. 45) enfatiza que “[...] a docência, quando submetida à precarização, perde sua dimensão intelectual e se reduz a uma prática meramente técnica e burocrática”. Giroux lembra que “[...] os professores são intelectuais transformadores e não meros aplicadores de políticas; negar-lhes esse papel é comprometer a essência democrática da educação” (2011, p. 92). Neste sentido, a precarização docente corrói as bases da escola pública e torna inviável qualquer tentativa de renovação curricular que não enfrente de forma estrutural as condições concretas da profissão, demonstrando que sem professores valorizados, nenhuma reforma será capaz de alcançar seus objetivos declarados.

Logo, é fundamental observar que as tensões em torno da reforma também se expressam no modo como essa etapa educacional redefine o papel da escola pública, deslocando-a de um espaço de formação integral para uma arena em que prevalecem disputas por recursos, condições de oferta e legitimação de percursos distintos. Isto é, a fragmentação gerada pelos itinerários e a insuficiência de investimentos estruturais acabam por comprometer a universalidade do direito à educação, criando diferentes “ensinos médios” para grupos sociais distintos, o que contraria o princípio de equidade que deveria orientar as políticas educacionais. Em consequência disso, a escola pública corre o risco de ser enfraquecida, transformando-se em uma instituição marcada pela desigualdade de oportunidades, em vez de constituir-se como espaço de democratização do saber. A título de exemplo, Saviani (2008, p. 121) ressalta que “[...] as reformas que não enfrentam a desigualdade estrutural do sistema escolar

terminam por reforçar a dualidade educacional, oferecendo um ensino para os ricos e outro para os pobres”. Do mesmo modo, “[...] a Resolução nº 3/2018 do CNE estabelece que o ensino médio deve assegurar a todos os estudantes a formação comum indispensável, articulada a itinerários que não comprometam a unidade do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 11). Dessa forma, a precarização docente, a fragmentação curricular e a desigualdade de condições materiais não são problemas isolados, mas faces de um mesmo processo que ameaça a construção de um ensino médio democrático, crítico e socialmente justo, reafirmando que qualquer tentativa de inovação só será efetiva se articular a políticas consistentes de equidade e valorização da educação pública.

Neste contexto, ao se discutir a lógica da “escola de passagem”, é necessário destacar que este conceito se refere a uma compreensão recorrente do ensino médio como etapa transitória, que não se afirma como ciclo formativo autônomo, mas apenas como corredor para outros destinos, seja o ensino superior, seja a inserção imediata no mercado de trabalho. Em linhas gerais, essa definição se consolidou historicamente no Brasil, marcada por reformas sucessivas que não resolveram a indefinição identitária da escola média, reforçando sua imagem de etapa de transição. No cotidiano, esse processo aparece, por exemplo, quando estudantes enxergam o ensino médio apenas como espaço de preparação para o vestibular, sem reconhecer valor intrínseco em sua experiência escolar. Cabe ressaltar que essa lógica também se materializa nas políticas públicas, que frequentemente projetam sobre o ensino médio funções instrumentais, sem afirmar sua centralidade formativa. Saviani (2021, p. 145) afirma que “[...] o ensino médio brasileiro permanece prisioneiro da condição de etapa de passagem, incapaz de se afirmar como espaço pleno de formação humana”. Neste sentido, “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 indicam que o ensino médio deve superar a concepção de etapa preparatória, consolidando-se como formação integral e não como mero meio para o ingresso em outros níveis de ensino” (Brasil, 2012, p. 4). Logo, a noção de escola de passagem revela uma chave interpretativa central para compreender tanto os limites quanto as contradições da etapa.

Além disso, a lógica da “escola de passagem” se manifesta ao longo da história do ensino médio brasileiro como uma constante que atravessa diferentes momentos e reformas, revelando a dificuldade em consolidar uma identidade própria para essa etapa. Desde a LDB de 1961, que definiu o ensino secundário com dupla função – preparar para o ensino superior e também oferecer uma formação geral – até a LDB de 1971, que instituiu a profissionalização obrigatória, mas não garantiu condições materiais para sua efetividade, a marca transitória sempre esteve presente. Assim, essa característica se reproduz no cotidiano das escolas, quando as disciplinas e práticas pedagógicas são orientadas mais para exames seletivos do que para uma formação integral, fazendo com que os estudantes não reconheçam sentido imediato em seus estudos. Em consequência disso, a escola média adquire um

caráter instrumental, funcionando como ponte e não como destino, reforçando a percepção de que seu valor está no que possibilita adiante e não no que constrói no presente. Frigotto (2010, p. 118) observa que “[...] a escola média se constituiu, historicamente, como espaço de transição, sem nunca assumir plenamente a função de formação humana integral”. Dito isso, A LDB de 1971 determinava que “[...] o ensino de 2º grau teria caráter de preparação para o trabalho, mas ao mesmo tempo serviria como propedêutico para a universidade, revelando sua identidade ambígua e contraditória” (Brasil, 1971, p. 29). Dessa forma, a ideia de escola de passagem se fortaleceu nas políticas e nas práticas, projetando-se como herança que ainda hoje condiciona os rumos do ensino médio.

Do mesmo modo, a permanência da lógica da “escola de passagem” pode ser percebida no debate contemporâneo sobre o Novo Ensino Médio, especialmente quando se indaga: “[...] novo ensino médio de novo?”. Essa formulação revela que, a cada ciclo reformista, retoma-se a promessa de ruptura com os limites anteriores, mas o que se observa é a ressignificação de velhas tensões em novos formatos, sem que se supere a centralidade da etapa como transição. A Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, exemplifica esse movimento, ao propor itinerários formativos e ampliação da carga horária como inovações, mas ainda assim vinculando fortemente o ensino médio às exigências do mercado de trabalho e à preparação para o ensino superior, reforçando sua função instrumental. No cotidiano, isso aparece quando itinerários se tornam mais voltados a competências para empregabilidade imediata ou a conteúdos propedêuticos para vestibulares, deixando em segundo plano uma formação cultural, ética e cidadã. Apple (2019, p. 58) ressalta que “[...] as reformas educacionais, mesmo quando se apresentam como inovações, muitas vezes reproduzem velhas estruturas de poder e de desigualdade”. A Lei 13.415/2017 institui mudanças curriculares no ensino médio com vistas a torná-lo mais atrativo e conectado ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que mantém a função de preparação para a educação superior (Brasil, 2017). Assim sendo, a repetição da lógica de passagem, agora sob a roupagem de flexibilização e modernização, demonstra que as rupturas anunciadas pouco alteram a essência transitória que historicamente define o ensino médio brasileiro.

Em consequência disso, compreender o que denominamos de “escola de passagem” exige observar como ela se materializa nas políticas e práticas educacionais, revelando que a própria organização curricular do ensino médio reforça sua condição transitória. Isto é, os currículos, historicamente fragmentados, priorizam conteúdos voltados à memorização e ao preparo para exames seletivos, reduzindo a experiência escolar a uma etapa instrumental, o que fragiliza a construção de sentidos para os estudantes. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aprovada em 2018, mesmo ao defender competências gerais e habilidades socioemocionais, reforça a dualidade, pois sua implementação se deu junto à flexibilização de itinerários formativos que, muitas vezes, respondem

mais a demandas externas do que à formação integral. Logo, esse quadro contribui para uma percepção social de que o ensino médio serve apenas para transitar ao ensino superior ou ao trabalho, mas não se sustenta como etapa autônoma de formação. Giroux (1997, p. 83) argumenta que “[...] quando o currículo é concebido apenas como meio para alcançar finalidades externas, ele perde sua potência crítica e se torna simples instrumento de reprodução social”. A BNCC do Ensino Médio estabelece que os itinerários devem articular escolhas individuais e demandas sociais, mas reconhece que sua efetivação depende de condições de oferta que muitas vezes não estão presentes (Brasil, 2018). Dessa forma, a análise mostra que tanto no plano normativo quanto no cotidiano escolar, a escola média permanece capturada por uma lógica transitória que a impede de consolidar-se como projeto educativo pleno.

Concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora possa sê-lo para a burguesia. Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora? Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse à superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade. [...] o exame das pesquisas que se ocupam da análise da educação brasileira nas últimas décadas nos revelam que não existe por parte do Estado nenhum compromisso efetivo com a quantidade e a qualidade da educação para a população escolarizável. Em certos casos, como o brasileiro, fica mesmo aquém daquilo que é funcional aos desígnios dos interesses econômicos e sociopolíticos dominantes (Frigotto, 2001, p. 164-165).

Assim sendo, a redução do ensino médio à condição de transição para o trabalho ou para o ensino superior constitui uma das expressões mais evidentes da lógica da “escola de passagem”, revelando como essa etapa raramente é pensada como fim em si mesma, mas quase sempre subordinada a finalidades externas. No cotidiano, isso se manifesta na forma como estudantes, famílias e até professores veem o ensino médio apenas como preparação para o vestibular ou como espaço de qualificação mínima para inserção imediata no mercado, esvaziando sua potência formativa, cultural e cidadã. Em verdade, essa percepção limita o papel da escola média e compromete sua legitimidade social, já que ela passa a ser vista como um estágio a ser rapidamente superado, em vez de um espaço pleno de construção de saberes e experiências significativas. Assim, essa tendência não é recente como já foi afirmado: a LDB de 1961 estabelecia o ensino secundário com dupla função, sem resolver sua identidade, e a LDB de 1971 reforçou a profissionalização obrigatória sem garantir as condições materiais para efetivá-la, gerando descrédito. A LDB de 1996 manteve a ambivalência ao integrar formação geral e preparação para o trabalho, reafirmando a tensão histórica. A reforma de 2017, por sua vez, reiterou essa dualidade ao estruturar itinerários formativos que tanto podem reforçar o caráter propedêutico como o técnico, mantendo a lógica de passagem sob nova roupagem. Em consequência disso, a trajetória do ensino médio brasileiro revela uma constante: a dificuldade de se afirmar como

etapa autônoma da educação básica, sempre definida mais por sua função de transição do que por um projeto próprio de formação integral. Saviani (2008, p. 132) sublinha que “[...] o ensino médio tem oscilado entre preparar para o vestibular ou para o trabalho, sem se afirmar como etapa de formação integral e autônoma”. A LDB de 1996, por sua vez, define o ensino médio como etapa final da educação básica, mas já no artigo 35 atribui a ele a função de preparar para o exercício da cidadania e também para o trabalho, reforçando sua natureza transitória (Brasil, 1996). Dessa forma, percebe-se que a escola média permanece marcada por essa condição instrumental, em que sua relevância é medida mais pelo que possibilita adiante do que pela formação que entrega no presente, perpetuando uma lógica que limita seu papel social e pedagógico.

Além disso, quando se examinam as consequências dessa lógica de transição para os estudantes, evidencia-se que ela contribui para a falta de sentido na experiência escolar, gerando evasão, desinteresse e desengajamento. Logo, muitos jovens não conseguem perceber relevância imediata no que aprendem, já que os conteúdos e práticas são orientados prioritariamente para fins externos, como exames seletivos ou preparação técnica mínima, em detrimento de uma formação integral conectada às suas realidades e aspirações. Assim, essa falta de identificação entre o projeto escolar e os projetos de vida dos estudantes leva a um processo de distanciamento, no qual a escola deixa de ser espaço de pertencimento e se transforma em obrigação burocrática. Logo, esse fenômeno é mais acentuado entre jovens de classes populares, para quem as oportunidades de permanência e conclusão do ensino médio estão diretamente ligadas às condições socioeconômicas e à percepção de utilidade da etapa. Giroux lembra que “[...] quando os estudantes não encontram significado em sua formação, a escola perde sua função democrática e se converte em espaço de mera conformidade” (2011, p. 71). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, por sua vez, advertiam que a escola média deveria constituir-se como experiência significativa para o jovem, evitando reduzi-la a um rito de passagem desprovido de sentido pedagógico e social (Brasil, 1998, p. 6). Assim, a lógica da escola de passagem, ao reduzir o ensino médio a uma função instrumental, compromete a vivência escolar, alimentando taxas elevadas de abandono e fragilizando a construção de identidades críticas e cidadãs.

Do mesmo modo, a persistência dessa lógica produz efeitos cumulativos sobre o próprio sentido de cidadania que o ensino médio deveria garantir, pois ao reduzir essa etapa a um meio para alcançar outros fins, esvazia-se sua potência formadora e cultural. Na verdade, em vez de ser reconhecida como espaço autônomo de construção de saberes, valores e experiências sociais, a escola média se converte em mero corredor de acesso a oportunidades futuras, muitas vezes seletivas e excludentes. Isso se reflete na baixa legitimidade social da etapa, vista por estudantes e famílias como obstáculo a ser superado e não como experiência a ser vivida de forma significativa. Vale destacar que essa concepção

também se projeta nos documentos oficiais, que, embora tragam em seus textos a defesa de uma formação integral, mantêm a associação da etapa à preparação para o mercado de trabalho e ao ingresso no ensino superior, perpetuando o caráter transitório. Saviani (2021, p. 149) assinala que “[...] a escola média não logrou se constituir como momento de síntese cultural, mantendo-se atrelada a funções externas que a descaracterizam como ciclo formativo autônomo”. Logo, A BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, estabelece competências gerais que buscam formar o cidadão crítico, mas reforça a vinculação da etapa à empregabilidade e ao prosseguimento dos estudos (Brasil, 2018, p. 5). Além disso, a recorrência de reformas que prometem modernização sem enfrentar os problemas estruturais apenas reforça a sensação de que o ensino médio é sempre provisório, sujeito a mudanças que pouco dialogam com a realidade das escolas e com as condições concretas de aprendizagem. Assim, essa instabilidade acaba por intensificar a evasão e o desengajamento, uma vez que muitos jovens não veem sentido em um percurso que não lhes oferece reconhecimento imediato de seus direitos, mas sim uma constante preparação para etapas futuras. Portanto, a lógica de passagem não apenas fragmenta currículos e trajetórias escolares, mas compromete a construção de uma cidadania plena, deixando lacunas que afetam a própria função social do ensino médio na sociedade brasileira e contribuindo para que essa etapa seja vivida mais como rito de espera do que como espaço formativo em si.

Contudo, ao observarmos com maior profundidade a relação entre a escola de passagem e as práticas cotidianas das instituições, percebe-se que há um padrão recorrente de fragmentação das experiências escolares, que se expressa tanto na organização curricular quanto na forma como os jovens se relacionam com o processo de aprendizagem. Esse fenômeno se conecta diretamente às políticas públicas, que, ao privilegiarem a lógica da transição, tendem a reforçar a precarização da etapa em vez de superá-la. De igual maneira, o discurso da inovação introduzido pelas últimas reformas, sobretudo pela implementação dos itinerários formativos, mantém vivo o dilema entre uma formação crítica e cidadã e uma formação instrumental voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho. Apple (2011, p. 84) argumenta que “[...] as políticas educacionais frequentemente reproduzem as desigualdades sociais ao invés de corrigi-las, pois são moldadas por interesses econômicos dominantes”, e isso se mostra evidente quando o ensino médio passa a ser estruturado como trampolim utilitário e não como etapa de emancipação. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 explicita que a identidade do ensino médio deve ser construída a partir da integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, mas admite a centralidade do prosseguimento de estudos e da formação para o mercado (Brasil, 2011, p. 12). Assim sendo, ainda que os documentos legais e pedagógicos enunciem a necessidade de valorização do ensino médio como espaço formativo em si, o que prevalece na prática é a manutenção de sua função transitória, deixando em segundo plano a

dimensão formadora e integral que seria capaz de oferecer aos jovens uma experiência escolar plena de significados. Em consequência disso, evidencia-se que a lógica da passagem não é apenas discursiva, mas materializa-se nas condições concretas de organização das escolas, no modo como professores são pressionados a alinhar currículos a metas externas e no esvaziamento do sentido social dessa etapa, que continua aprisionada entre promessas de modernização e realidades de permanência estrutural.

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (Brasil, 2012, p. 6).

Além disso, é importante destacar que a lógica da escola de passagem não se limita apenas ao discurso oficial ou à organização curricular, mas se infiltra também nas percepções sociais sobre o valor do ensino médio, influenciando a forma como estudantes, famílias e até mesmo professores compreendem essa etapa. O fato de ser frequentemente apresentada como requisito obrigatório para acessar o ensino superior ou como etapa preparatória para o mercado de trabalho reforça a visão de que não possui valor formativo em si mesma, mas apenas como meio. Desse modo, esse entendimento aparece de modo recorrente em estudos críticos sobre educação, que apontam para a dificuldade histórica de consolidar o ensino médio como etapa terminal e autônoma. Giroux (2011, p. 63) observa que “[...] a educação muitas vezes é reduzida a um processo de adaptação, limitando a capacidade dos jovens de questionar as estruturas sociais existentes”, o que evidencia como a etapa é moldada mais pela lógica da preparação do que pela da emancipação. De forma complementar, no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 ressalta-se a importância da integração de saberes, mas reafirma-se a função de transição para outros níveis de ensino e para o mundo do trabalho (Brasil, 2012). Assim sendo, percebe-se que há uma contradição fundamental entre o discurso de valorização da formação integral e a prática que reduz o ensino médio a uma função transitória, desprovida de identidade própria. Esse descompasso revela que, enquanto não se romper com essa lógica, as sucessivas reformas continuarão a reiterar velhos dilemas sob a roupagem de novidades, mantendo o ensino médio aprisionado a uma condição de instabilidade estrutural e deixando de atender plenamente às necessidades formativas da juventude.

Do mesmo modo, convém observar que a escola de passagem não apenas expressa uma indefinição identitária do ensino médio, mas reproduz de forma prática desigualdades históricas e regionais ao oferecer formações fragmentadas e pouco consistentes, especialmente para os estudantes

das redes públicas que vivenciam currículos reduzidos, precarização da infraestrutura e ausência de condições materiais mínimas. Isto é, ao priorizar a adaptação imediata às demandas do mercado ou às exigências do vestibular, a etapa acaba por negligenciar a formação crítica, cultural e cidadã, restringindo horizontes e reforçando exclusões, pois a promessa de protagonismo juvenil se esvazia diante de condições estruturais que impedem efetiva participação e escolha. Logo, esse quadro fica ainda mais evidente quando se analisam os marcos legais, que, embora tenham sido elaborados com a promessa de modernização, reforçam a transitoriedade do ensino médio ao vinculá-lo ao ingresso em outras etapas, reafirmando seu caráter instrumental. De acordo com Apple (2006, p. 45), “[...] as políticas educacionais são frequentemente moldadas para atender às exigências do capital, reorganizando currículos e saberes de modo a privilegiar a adaptação em detrimento da crítica”. Já a LDB de 1996 afirma que o ensino médio deve assegurar a formação básica do cidadão, mas logo em seguida destaca sua função de preparação para o trabalho e para o ensino superior (Brasil, 1996). Em consequência disso, torna-se claro que a lógica de passagem, ainda que camuflada sob o discurso de flexibilização e inovação, perpetua velhas práticas, esvazia a potência formativa da escola média e cristaliza um modelo que não consegue articular inclusão, equidade e cidadania, deixando lacunas profundas no processo de construção social e democrática dessa etapa.

Ainda assim, é fundamental observar que essa característica encontra sustentação não apenas nos textos legais, mas também nas práticas pedagógicas cotidianas, nas quais o ensino médio acaba sendo estruturado como uma preparação fragmentada e imediatista. Muitas escolas, em razão da pressão por resultados em exames seletivos, reforçam o caráter propedêutico, enquanto outras, sob a justificativa da inserção rápida no mercado, reduzem a formação a habilidades técnicas de curta duração, o que impede a construção de um currículo integrado e culturalmente significativo. Esse processo, longe de ser neutro, traduz escolhas políticas que priorizam interesses econômicos em detrimento do desenvolvimento pleno dos sujeitos. Freire (2014, p. 32) lembra que “[...] a educação não pode ser reduzida a um treinamento de competências, mas precisa ser um espaço de libertação e construção crítica”. Contudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, embora se afirme a defesa da formação integral, observa-se a centralidade dada à flexibilidade curricular vinculada ao protagonismo juvenil, o que reitera a ideia de preparar para etapas posteriores em vez de consolidar o ensino médio como experiência formativa própria (Brasil, 2018). Portanto, ao se analisar esse conjunto de fatores, percebe-se que a passagem deixa de ser apenas metáfora para se tornar prática concreta que desresponsabiliza o Estado de garantir um projeto autônomo de escolarização, transferindo para os estudantes o peso de atribuir sentido a uma etapa que lhes é oferecida de maneira desarticulada e precária.

Assim, é possível afirmar que a lógica da escola de passagem produz efeitos devastadores sobre a trajetória escolar e social dos jovens, pois retira do ensino médio a possibilidade de se constituir como etapa com identidade própria, comprometida com a formação crítica, ética e cidadã. Em vez disso, persiste o entendimento de que esse período é apenas um requisito transitório, o que desvaloriza o esforço dos estudantes e desmobiliza o corpo docente diante de um currículo que muda constantemente sem romper com velhas contradições. Ao longo do tempo, as reformas reforçaram esse caráter, prometendo inovação, mas mantendo a mesma base estrutural de transitoriedade. Giroux (1997, p. 84) destaca que “[...] quando a educação é capturada pela lógica instrumental, o espaço escolar perde seu potencial de ser um lugar de resistência e de construção democrática”. No texto da LDB de 1971, por exemplo, observa-se que o ensino médio foi delineado como uma etapa intermediária, voltada tanto para a formação geral quanto para a profissional, revelando a indefinição que marca historicamente essa fase da educação brasileira (Brasil, 1971). Dessa forma, a despeito das diferentes roupagens assumidas pelas políticas educacionais, a escola de passagem permanece como núcleo estruturante do ensino médio, gerando consequências para a evasão, para a falta de engajamento e para o esvaziamento de sentidos que poderiam tornar essa etapa fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O ensino médio, na sua conformação histórica, oscilou entre ser propedêutico ao ensino superior e ser terminal, voltado para a profissionalização. Essa duplicidade de funções gerou indefinições que, em vez de se resolverem, foram se acumulando ao longo do tempo, convertendo essa etapa em um espaço de transição, desprovido de identidade própria. Reformas sucessivas anunciaram a superação desse dilema, mas, de fato, mantiveram a dualidade estrutural, ora privilegiando a formação geral, ora insistindo na vertente profissionalizante, sem que se tenha conseguido articular ambas em um projeto coerente. Por isso, o ensino médio permaneceu refém de contradições históricas que limitam sua eficácia como etapa de formação integral (Saviani, 2021, p. 149).

Além disso, quando se delineiam possibilidades de ruptura e reconstrução do ensino médio com base nos textos normativos, convém observar que há frestas concretas para reordenar finalidades, tempos e currículos de modo a superar a lógica de passagem, articulando direitos de aprendizagem, integração de conhecimentos e projeto de vida; em outras palavras, é possível ativar dispositivos já inscritos nas Diretrizes e nas Resoluções para reconfigurar práticas escolares específicas: por exemplo, reorganizar a matriz curricular tomando a pesquisa como prática pedagógica, assegurar a unidade entre formação geral e componentes eletivos, estabelecer tempos pedagógicos comuns aos itinerários e à base, e vincular avaliação a processos coletivos de estudo e autoria estudantil. De forma complementar, a DCN/2012 abre caminho para um desenho integrado ao afirmar a centralidade de princípios que rompem com a fragmentação e autorizam arranjos curriculares que cruzem áreas e linguagens. Isto é,

“[...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (Brasil, 2012, p. 2). Do mesmo modo, a Resolução de 2018 oferece ancoragem para mudanças pontuais – como instituir trilhas que nasçam de diagnóstico territorial, garantir tutoria para percursos, mapear projetos interdisciplinares com carga horária referenciada e incorporar práticas de autoria digital – e explicita fundamentos formativos que orientam tais escolhas. Por exemplo, “[...] ‘I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar” (Brasil, 2018, p. 2). Assim sendo, ativar esses dispositivos normativos em escala de escola e rede – por meio de planos de curso que conectem BNCC e itinerários, horários coletivos de planejamento interdisciplinar, avaliação processual e parcerias socioculturais do território – permite reconstruir o ensino médio como experiência formativa densa, não apenas como ponte, mas como lugar de síntese cultural, de autoria juvenil e de justiça curricular.

Do mesmo modo, ao se tratar das propostas de um projeto alternativo para o ensino médio, ganha centralidade a ideia de formação integral, crítica e cidadã, que se contrapõe à lógica da escola de passagem e da fragmentação curricular. Essa perspectiva propõe que o jovem não seja visto apenas como futuro trabalhador ou candidato ao ensino superior, mas como “sujeito de direitos”, cuja experiência escolar deve estar marcada pelo diálogo entre saberes, pelo reconhecimento das diversidades culturais e pela construção de competências para a vida em sociedade. Convém observar que a própria LDB de 1996, ainda que permeada por ambiguidades, já trazia o princípio da formação básica do cidadão como eixo de referência, abrindo espaço para uma concepção mais ampla de ensino médio. Ao mesmo tempo, autores críticos da pedagogia denunciam que a mera adaptação às exigências do mercado compromete a função democrática da escola, tornando necessário recolocar em pauta a dimensão emancipatória do conhecimento. Freire (2014, p. 45) sublinha que “[...] educar é um ato de libertação e não de adaptação, é processo de conscientização crítica do sujeito em sua relação com o mundo”. A LDB, por exemplo, estabelece no artigo 35 que o ensino médio deve assegurar “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (Brasil, 1996, p. 22). Assim, um projeto alternativo precisa articular políticas públicas, currículos e práticas pedagógicas que reafirmem a escola como espaço de cultura, ética e cidadania, superando visões restritas que limitam a experiência dos jovens a uma função meramente transitória.

Além disso, quando se analisam experiências e movimentos que tensionam o modelo atual do ensino médio, é possível identificar práticas que apontam para a construção de alternativas concretas à lógica de passagem. Em diferentes estados, escolas têm desenvolvido projetos interdisciplinares que

conectam ciência, arte e tecnologia, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos de sua aprendizagem e não apenas como receptores de conteúdos fragmentados. Tais iniciativas, ainda que localizadas, mostram que a integração entre áreas de conhecimento pode romper com a tradição propedêutica ou estritamente profissionalizante que marcou historicamente a etapa. Do mesmo modo, movimentos sociais e organizações ligadas à educação pública têm pressionado o Estado a assumir um compromisso mais profundo com a formação integral, defendendo um currículo que dialogue com as realidades juvenis e com a diversidade cultural brasileira. Giroux (1997, p. 102) defende que “[...] a escola precisa ser espaço de resistência e possibilidade, em que o conhecimento não apenas reproduza estruturas de poder, mas permita criar novas formas de vida democrática”. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 indicam, em seu parágrafo 3º, que o ensino médio deve “[...] promover a contextualização dos saberes, articulando conteúdos às práticas sociais dos estudantes e ao exercício da cidadania” (Brasil, 2012, p. 9). Assim sendo, a presença de experiências inovadoras e de pressões políticas revela que há margens de manobra para disputar sentidos no interior do ensino médio, ampliando sua função formativa e rompendo com a lógica de mero trânsito para outras etapas.

Em consequência disso, pensar caminhos para articular currículo, justiça social e cidadania no ensino médio significa enfrentar tanto os limites estruturais herdados de reformas anteriores quanto os desafios contemporâneos de desigualdade educacional. Neste sentido, a escola precisa deixar de ser apenas o espaço de certificação para o mercado ou o vestibular e assumir-se como ambiente de síntese cultural, onde ciência, arte, ética e política se cruzam em favor da formação integral dos jovens. Isso implica reorganizar tempos, conteúdos e metodologias, de modo que o currículo não seja fragmentado em blocos estanques, mas dialogado com as experiências concretas dos estudantes, promovendo a valorização de suas identidades e trajetórias. Cabe ressaltar que os próprios textos normativos permitem esse movimento, ainda que sua implementação dependa de escolhas políticas, administrativas e pedagógicas. Dardot e Laval (2016, p. 341) afirmam que “[...] a lógica neoliberal tende a converter a educação em instrumento de competitividade, e só uma ação coletiva pode restituir-lhe sua função de direito e bem comum”. A Resolução nº 3/2018, em seu artigo 2º, estabelece como princípios do ensino médio a equidade, a qualidade e a formação integral, destacando que o currículo deve assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes (Brasil, 2018). Assim, o desafio de reconstrução não está apenas em desenhar novas diretrizes, mas em efetivá-las na prática, de modo que cada escola seja reconhecida como espaço de justiça curricular e de emancipação cidadã, em contraposição à histórica marca da transitoriedade.

A escola pública, se não assumir de forma consequente o papel de socializar criticamente os conhecimentos e valores produzidos historicamente, continuará a ser mero espaço de

certificação para o mercado e para exames seletivos. O desafio é reconstruí-la como espaço público de formação, onde ciência, arte, ética e política se entrelacem em favor da emancipação. Isso implica superar o fracionamento curricular e a submissão a demandas imediatas do capital, reorganizando tempos, conteúdos e métodos de forma a dar sentido às trajetórias juvenis. A educação, nesse horizonte, deixa de ser instrumento de adaptação e passa a ser projeto de justiça social, capaz de enfrentar as desigualdades e afirmar a cidadania (Frigotto, 2010, p. 142).

Assim sendo, ao discutir propostas de reconstrução do ensino médio, torna-se essencial considerar práticas pedagógicas que aproximem currículo e vida social, garantindo que os jovens tenham acesso não apenas ao conhecimento acadêmico, mas também à reflexão crítica sobre suas condições de existência e sobre os problemas que atravessam suas comunidades. Logo, esse caminho exige superar a fragmentação entre disciplinas e estabelecer projetos que permitam a contextualização, a autoria e a produção de sentido para os estudantes, favorecendo o engajamento e diminuindo as altas taxas de evasão. Em outras palavras, pensar um ensino médio democrático requer um esforço de integração curricular que coloque em diálogo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, assumindo que a educação deve formar sujeitos capazes de intervir em sua realidade. Frigotto (2017, p. 64) pontua que “[...] não há neutralidade na educação, pois toda escolha curricular está atravessada por disputas de projetos societários, cabendo à escola tomar posição em favor da emancipação e da justiça social”. As Diretrizes Curriculares de 1998 já registravam que a etapa deveria articular formação básica, compreensão crítica do mundo do trabalho e exercício da cidadania, evitando que fosse reduzida a simples preparação para o vestibular (Brasil, 1998). Portanto, um projeto alternativo para o ensino médio precisa, necessariamente, se apoiar em práticas contextualizadas e em princípios normativos já existentes, tensionando-os a favor de uma escola que não se limite a transitar, mas que se afirme como espaço pleno de formação integral.

Desse modo, ao se pensar em experiências que tensionam o modelo vigente, torna-se evidente que movimentos de resistência de professores, estudantes e comunidades escolares têm desempenhado papel fundamental ao reivindicar um ensino médio que não se resuma à lógica da flexibilização imposta pelas reformas recentes. Logo, as ocupações de escolas em 2015 e 2016¹¹, por exemplo, revelaram como a juventude pode se apropriar do espaço escolar para transformá-lo em arena de debate

¹¹ As ocupações de escolas em 2015 e 2016, realizadas por estudantes secundaristas em diversos estados brasileiros, revelaram como a juventude pode se apropriar do espaço escolar e ressignificá-lo como território de participação política, produção cultural e exercício da cidadania. Esses movimentos, em grande parte motivados por críticas às reformas educacionais e pela denúncia da precarização das condições de ensino, mostraram que os jovens não são apenas receptores das políticas, mas sujeitos ativos capazes de disputar o sentido da escola pública. Nesse processo, o espaço escolar deixou de ser visto apenas como lugar de passagem e tornou-se palco de resistência e criação coletiva, evidenciando que a construção de alternativas educacionais passa, necessariamente, pelo protagonismo estudantil (Frigotto, 2017). Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

político, cultural e pedagógico, apontando para a possibilidade de reinvenção da própria função da escola. Tais iniciativas mostram que a democratização do ensino médio passa pelo reconhecimento da voz dos sujeitos que dele participam, rompendo com a tradição verticalizada de decisões impostas de cima para baixo. Giroux (2011, p. 89) sustenta que “[...] a pedagogia crítica requer que os estudantes sejam reconhecidos como agentes de transformação, capazes de resistir e de produzir novos significados para a experiência educacional”. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ao reafirmar a necessidade de uma educação contextualizada, indica que o ensino médio deve promover a participação efetiva dos estudantes em processos de construção coletiva do conhecimento, superando a lógica do currículo prescrito e alheio às realidades locais (Brasil, 2011). Assim sendo, percebe-se que as práticas de resistência não são apenas manifestações momentâneas, mas constituem verdadeiras alternativas pedagógicas que evidenciam como a reconstrução do ensino médio depende da escuta ativa e da valorização dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Em consequência disso, articular currículo, justiça social e cidadania no ensino médio significa assumir que a educação não pode ser neutra, mas deve posicionar-se diante das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira. Isso implica repensar o currículo para que ele não apenas transmita conteúdos acadêmicos, mas que dialogue com as experiências dos jovens, reconhecendo suas identidades, territórios e culturas como elementos centrais do processo formativo. Assim, um ensino médio comprometido com a justiça curricular deve abrir espaço para a interdisciplinaridade, para metodologias participativas e para projetos que aproximem a escola das demandas sociais concretas, de modo que o aprendizado esteja conectado à vida real e ao exercício da cidadania. Saviani (2008, p. 141) observa que “[...] a escola só pode cumprir sua função social se garantir aos estudantes acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, articulando-os criticamente às condições de vida e trabalho da população”. A Resolução nº 3/2018 reforça, em seu artigo 4º, que o currículo deve assegurar princípios de equidade, diversidade e inclusão, de modo a superar desigualdades e promover a formação cidadã de todos os estudantes (Brasil, 2018, p. 3). Assim, a análise evidencia que construir um projeto alternativo para o ensino médio exige mais do que ajustes formais: requer um reposicionamento ético e político da escola, capaz de enfrentar desigualdades e consolidar-se como espaço de emancipação coletiva.

As escolas, nesse caso, são vistas como locais centrais e formativos para a produção de identidades políticas, para a luta em torno da cultura e para a formação de intelectuais orgânicos. Em “Homens ou Máquinas”, Gramsci argumenta que adquirir poder político deve vir acompanhado do ‘problema de conquistar o poder intelectual’. Se a escola deve oferecer aos estudantes da classe trabalhadora e de outros grupos subalternos o conhecimento e as habilidades necessários para a liderança política, ela não pode ser simplesmente, como Hirsch sugeriria, um campo de treinamento para mentes maleáveis. Gramsci é bastante claro sobre

essa questão: “[...] uma escola que não hipoteque o futuro da criança, uma escola que não force sua vontade, sua inteligência e sua consciência em crescimento a seguirem os trilhos até uma estação predeterminada. Uma escola da liberdade e da livre iniciativa, não uma escola da escravidão e da precisão mecânica. Os filhos dos proletários também devem ter todas as possibilidades abertas para si; eles devem poder desenvolver sua própria individualidade da melhor forma possível e, assim, da maneira mais produtiva, tanto para eles mesmos quanto para a sociedade” (Giroux, 2011, p. 32-33).

Dessa forma, é fundamental reconhecer que os caminhos para reconstruir o ensino médio em bases democráticas e inclusivas não se limitam a ajustes curriculares, mas passam pela consolidação de um projeto político-pedagógico que reafirme a escola como espaço de formação integral e de justiça social. Isso exige investimentos estruturais, valorização docente, participação efetiva da comunidade escolar e articulação com políticas sociais mais amplas, de modo que a experiência do estudante não seja marcada pela precariedade e pelo esvaziamento de sentido. Em linhas gerais, trata-se de garantir que o currículo não seja apenas um conjunto de conteúdos, mas um instrumento de transformação social, capaz de promover o engajamento crítico dos jovens com os desafios do seu tempo. Frigotto (2010, p. 121) adverte que “[...] a escola só cumprirá sua função pública se se constituir em espaço de apropriação crítica do conhecimento, vinculado à luta pela igualdade e pela democracia”. A BNCC do Ensino Médio, em seu preâmbulo, afirma que a formação deve contemplar “[...] dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, assegurando que os estudantes estejam preparados para o exercício da cidadania e para enfrentar as complexidades da vida contemporânea” (Brasil, 2018, p. 6). Assim, em consequência disso, a reconstrução do ensino médio demanda não apenas diretrizes normativas, mas um compromisso político efetivo em transformar a escola em um espaço de cidadania ativa, onde currículo e vida social se encontrem e se fortaleçam mutuamente.

4 CONCLUSÃO

Ao reunir os principais achados da pesquisa, fica evidente que a trajetória histórica do ensino médio brasileiro sempre foi marcada pela indefinição de sua identidade e pela oscilação entre funções propedêuticas, profissionalizantes e de formação geral. Essa condição, ao longo das décadas, cristalizou a noção de “escola de passagem”, na qual a etapa é concebida como mero elo entre a educação básica e o ensino superior ou o mercado de trabalho. Contudo, as análises desenvolvidas nos diferentes blocos de discussão revelaram que esse caráter transitório não é natural, mas resultado de escolhas políticas e estruturais que privilegiam determinados projetos societários em detrimento de outros. Portanto, reconhecer esse padrão histórico é o primeiro passo para construir alternativas que devolvam sentido e centralidade ao ensino médio enquanto etapa formativa autônoma, plena e dotada de valor em si mesma.

Em consequência disso, a revisão dos marcos normativos mostrou que, mesmo em documentos oficiais, sempre houve tensionamentos entre diferentes concepções de ensino médio. De um lado, orientações como as Diretrizes Curriculares de 1998, 2012 e 2018 ressaltaram a necessidade de articular cidadania, mundo do trabalho e ciência em um currículo integrado. De outro lado, reformas recentes, como a de 2017, apostaram em itinerários formativos flexíveis, mas acabaram reforçando desigualdades ao transferir para os sistemas de ensino responsabilidades que não foram acompanhadas por investimentos ou condições estruturais. Essa ambiguidade normativa contribuiu para que a escola fosse vista, novamente, mais como espaço de transição do que como projeto de formação integral. A conclusão a que se chega é que romper com essa lógica depende de resgatar, nos próprios textos legais, os princípios de equidade, inclusão e integralidade, transformando-os em prática efetiva e não em letra morta.

Além disso, as análises também evidenciaram como a flexibilização curricular, embora apresentada como promessa de modernização e protagonismo juvenil, resultou em fragmentação e aprofundamento das desigualdades regionais e sociais. A possibilidade de escolha dos itinerários formativos mostrou-se limitada pela falta de infraestrutura e pela precariedade da docência, sobretudo nas escolas públicas localizadas em regiões periféricas e rurais. Assim, a suposta autonomia do estudante converteu-se em um privilégio restrito a quem dispõe de condições materiais e institucionais favoráveis, enquanto a maioria permanece aprisionada em percursos estreitos e pouco significativos. Esse cenário evidencia que a ruptura com a escola de passagem não pode se dar apenas por meio da oferta de escolhas aparentes, mas requer políticas públicas de redistribuição, investimento e valorização, garantindo igualdade real de acesso às diferentes áreas do conhecimento.

Do mesmo modo, os impactos da lógica transitória sobre os estudantes se expressaram na evasão escolar, no desengajamento e no sentimento de falta de sentido em relação ao ensino médio. Ao serem empurrados para uma experiência curricular que não dialoga com sua realidade, milhares de jovens passam a enxergar a escola como espaço de passagem obrigatória e não como espaço de pertencimento e emancipação. Os dados e reflexões apresentados mostraram que romper esse ciclo exige práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, que deem visibilidade às culturas juvenis e que permitam que os alunos se reconheçam como sujeitos de direito. Portanto, o caminho de reconstrução passa pela ressignificação do cotidiano escolar, no qual o conhecimento seja contextualizado, as experiências dos estudantes sejam valorizadas e o processo formativo seja marcado pelo engajamento crítico.

É importante destacar que experiências de resistência protagonizadas por movimentos estudantis e por professores apontaram alternativas concretas à lógica de transitoriedade. As ocupações

de escolas e as práticas pedagógicas interdisciplinares implementadas em algumas redes revelaram a potência de um ensino médio que se organiza em torno da participação, da democracia e da criação coletiva de conhecimento. Tais experiências, ainda que pontuais, indicam que é possível articular currículo, cidadania e justiça social a partir da mobilização dos sujeitos escolares. Elas mostram que a escola pode deixar de ser passagem e tornar-se lugar de permanência significativa, de produção cultural e de enfrentamento das desigualdades. Em síntese, as práticas de resistência confirmam que a ruptura só se concretiza quando há escuta ativa e protagonismo dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar.

Assim, o estudo aponta que superar a lógica da “escola de passagem” exige uma reconstrução estrutural e política do ensino médio, sustentada por três pilares centrais: a valorização da docência e das condições materiais de ensino; a efetivação dos princípios legais de formação integral e cidadã; e o fortalecimento de práticas democráticas e participativas no interior da escola. Somente por meio dessa tríplice articulação é possível transformar o ensino médio em etapa formativa plena, comprometida com a emancipação e com a justiça social. Em outras palavras, a pesquisa confirma que o ensino médio só deixará de ser visto como transição quando se afirmar como espaço de formação crítica, inclusiva e cidadã, capaz de integrar os jovens à vida social e política de forma ativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Official knowledge: democratic education in a conservative age. New York: Routledge, 1999.
- APPLE, M. W. Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- APPLE, M. W. Global crises, social justice, and education. New York: Routledge, 2011.
- APPLE, M. W. Can education change society? New York: Routledge, 2012.
- APPLE, M. W. Ideology and curriculum. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem Freireana e BNCC – Desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667 , 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Pedagogia da Substituição – Entre o desmonte neoliberal e a privatização disfarçada: terceirização docente e PPPS educacionais no Brasil contemporâneo. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 7, p. 37533–37578, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-138. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6536>. Acesso em: 24 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 ago. 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando a Avaliação Educacional – Desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 28027–28077, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-408. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5466>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Currículo Escolar como Espaço em Disputa – Educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24937–24981, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-230. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5130>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação Decolonial – Saberes insurgentes do “sul global” e o giro decolonial como horizonte para a transformação crítica da educação contemporânea. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 23308–23349, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-140. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4975>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – Vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que Interroga – O ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15818–15848, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre o Discurso e a Realidade – A valorização do trabalho docente sob a lógica do estado mínimo e da ordem do capital. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15686–15714, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-007. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4193>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação Popular e Resistência – Uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre Palavras e Ações – Os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 10 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes Afrodiaspóricas – Descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na lei 10.639/2003. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8985-9016, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489>. Acesso em: 10 set. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Ensino integral e profissionalizante – A colonização do currículo pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(6), e10373. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-122> Acesso em 10 de set. 2025.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997a.

GIROUX, H. A. Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling. Boulder: Westview Press, 1997b.

GIROUX, H. A. On critical pedagogy. New York: Continuum, 2011.

GIROUX, H. A. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. New York: Routledge, 2024.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

JAHNKE, J. F. et al. Currículo em (re)construção – a reinvenção curricular como eixo estratégico da nova Política Nacional de EaD, suas exigências formativas, limites da flexibilidade pedagógica e os desafios para garantir inclusão acadêmica. REVISTA DELOS, 18(71), e6640. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n71-088> Acesso em 10 de set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Adeus, professor, adeus, professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. Caderno Pedagógico, 21(13), e12120. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 10 de set. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. Caderno Pedagógico, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 10 de set. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Educação Afrodiaspórica – O encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. Caderno Pedagógico, 21(10), e9681. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 10 de set. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de bell hooks. Caderno Pedagógico, 21(12), e10414. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 10 de set. 2025.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cultrix, 1949.