

A Reforma do Ensino Médio no Maranhão: uma análise de sua implementação

Ana Paula Ribeiro de Sousaⁱ

Leonardo José Pinho Coimbraⁱⁱ

Resumo

Este artigo objetiva analisar a implementação da reforma do ensino médio no estado do Maranhão. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, baseado na análise bibliográfica e documental, fundamentado no método histórico-dialético. O Documento Curricular do Território Maranhense – Etapa Ensino Médio incorpora os pressupostos da Lei 13.415/2017 como referência para a organização curricular a ser implementada nas escolas públicas e privadas a partir de 2022. Conclui-se que a implementação do novo ensino médio induz ao esvaziamento e à fragmentação da formação, pois propõe a substituição de conteúdos disciplinares clássicos por conteúdos diversificados de viés pragmático, de acordo com a realidade e com as necessidades imediatas do estudante e promove a intensificação do trabalho docente.

Palavras-chave: reforma; ensino médio; Maranhão; implementação.

High School Education Reform in Maranhão: an analysis of its implementation

Abstract

This article intends to analyze the implementation of secondary education reform in the state of Maranhão. This is an exploratory study, of a qualitative nature, based on bibliographical and documental analysis, based on the historical-dialectical method. The Curriculum Document of the Maranhense Territory – Secondary Education Stage institutionalizes this perspective for the entire public and private network, with reference to Law 13,415/2017. It is concluded that the implementation of the new secondary education leads to the emptying and fragmentation of training at this stage of basic education, as it proposes the replacement of classic disciplinary contents by diversified contents with a pragmatic bias, in accordance with reality and the immediate needs of the student and promotes the intensification of teaching work.

Keywords: reform; secondary education; Maranhão; implementation.

La Reforma de la Enseñanza Media en Maranhão: un análisis de su implementación

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la implementación de la reforma de la educación secundaria en el estado de Maranhão. Se trata de un estudio exploratorio, cualitativo, basado en el

ⁱ Doutora em Educação. Professora do departamento de História, do Programa de pós-graduação em História (PPGHIST) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: anapaularis@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0500-0179>.

ⁱⁱ Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Maranhão, do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA/UFMA) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: leonardo.coimbra@ufma.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6216-800X>.

análisis bibliográfico y documental, con fundamento en el método histórico-dialéctico. El Documento Curricular del Estado de Maranhão – Etapa de Educación Secundaria incorpora los supuestos de la Ley 13.415/2017 como referencia para la organización curricular que se implementará en las escuelas públicas y privadas a partir de 2022. La conclusión es que la implementación del nuevo sistema de educación secundaria conduce al vaciamiento y la fragmentación de la educación, ya que propone la sustitución del contenido disciplinario clásico por un contenido diversificado y pragmático, alineado con la realidad y las necesidades inmediatas del alumnado, y promueve la intensificación de la enseñanza.

Palabras clave: reforma; escuela secundaria; Maranhão; implementación.

1 INTRODUÇÃO

Uma das primeiras medidas direcionadas ao segmento educacional pelo governo Michel Temer, em 2016, foi a edição da Medida Provisória 746, que alterou a Lei 9.394/1996, no que se refere à estrutura e ao funcionamento do ensino médio, e instituiu uma política de fomento a escolas de ensino médio em tempo integral, que ficou conhecida como “reforma do ensino médio”, convertendo-se na Lei 13.415, no ano de 2017.

Como justificativas para a reforma, foram elencadas a baixa qualidade do ensino médio, aferida pelos resultados nas avaliações externas, a falta de atratividade do currículo para os jovens, o excesso de disciplinas e a ausência de articulação com a realidade dos alunos (Brasil, 2016a). Além disso, a proposta de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, organizado por áreas de conhecimento, em vez de disciplinas e com a opção de formação técnico-profissional, alinha-se com as recomendações dos organismos internacionais para esse nível de ensino (Silva, 2018), respaldadas pelas organizações sociais vinculadas ao setor empresarial, que foram os principais entusiastas e interlocutores do governo na elaboração da reforma, defensores de um ensino médio mais flexível, atrativo e direcionado às demandas dos estudantes.

Sendo cogitada pelos grupos vinculados ao empresariado nacional, a oferta de itinerários formativos aos/às jovens ganhou forma com o Projeto de Lei n.º 6.840/2013, em uma tentativa de implantação da pretendida ‘flexibilização curricular’. Na ocasião, o projeto não foi aprovado, mas originou, imediatamente após o golpe de Estado, a Medida Provisória n.º 746/2016, depois convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Retratos da Escola, 2022, p. 9).

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que pretende analisar a implementação da reforma do ensino médio no estado do Maranhão. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, baseado na análise bibliográfica e

documental, fundamentado no método histórico-dialético, ancorado nas vertentes teóricas vinculadas às teorias críticas da educação e do currículo (Saviani, 2020; Apple, 2006). A questão norteadora do presente estudo trata de perceber como se deu a apropriação da reforma que instituiu o novo ensino médio no estado do Maranhão, por meio do dispositivo legal que estabeleceu a reforma curricular desse nível de ensino no estado, no sentido de problematizar o nível de adesão à tal proposta de organização curricular aos pressupostos do “novo” ensino médio.

Portanto, este estudo vai se deter na análise dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Maranhão (Seduc-MA) para subsidiar o processo de implementação do novo ensino médio, com destaque para o Documento Curricular do Território Maranhense – Etapa Ensino Médio (DCTM-EM) e os Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão, além de análise bibliográfica sobre o tema, com base na contribuição de autores com ampla produção na área.

Os resultados indicam que há uma convergência entre os fundamentos do novo ensino médio e a política de implementação de escolas de tempo integral que já vem ocorrendo desde 2015 como um dos eixos do Programa Escola Digna, que compõe a macropolítica do Governo do estado do Maranhão para a área de Educação¹, no que se refere à centralidade do estudante, ao protagonismo juvenil (com a implantação do projeto de vida nos currículos), à flexibilização curricular (por meio de disciplinas eletivas, já previstas na grade curricular do ensino médio de tempo integral) e à expansão da educação em tempo integral. Tais pressupostos são incorporados ao Documento Curricular do Território maranhense vol. II – Etapa Ensino Médio (DCTM-EM), elaborado pela Seduc no ano de 2021 e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no mesmo ano (Parecer 340/2021) como diretriz para a organização do currículo do novo ensino médio pelas escolas das redes públicas e privadas a partir do ano de 2022.

2 O “NOVO” ENSINO MÉDIO: OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO EM DISPUTA

O currículo escolar é uma das dimensões da prática pedagógica que ganha acentuado relevo nos estudos e pesquisas atualmente. Por currículo escolar entendemos todas as ações realizadas na escola com finalidades didático-pedagógicas específicas

(disciplinas, avaliações, planos, planejamento, experiências didático-pedagógicas etc.), ou seja, diz respeito ao conteúdo da educação e sua distribuição no espaço e tempo que lhe são destinados (Saviani, 2020). Assim, ultrapassamos a visão tradicional de currículo como o conjunto de conteúdos e saberes ensinados e aprendidos, vertidos das ciências produzidas no campo acadêmico.

O currículo abrange, além das ações governamentais para este campo – o currículo oficial –, a cultura propriamente escolar, ou seja, atitudes, valores, práticas, saberes, experiências, tanto de professores quanto de alunos e comunidade no geral, que produzem e reproduzem certa visão de educação e escola, intimamente relacionada com certa visão de mundo “implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (Apple, 2006, p. 127).

Portanto, conforme esclarecem Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Para efeito deste estudo, tomaremos como análise o currículo oficial, construído em nível governamental pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, por meio do Documento Curricular do Território Maranhense – vol. II (etapa ensino médio).

Antes, porém, é necessário analisar a referida reforma no contexto social mais amplo, o que demanda uma discussão filosófica a respeito dos objetivos e das finalidades da educação dos jovens nessa etapa de sua escolarização, que se convencionou denominar “ensino médio” e que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, corresponde à etapa final da educação básica.

Conforme expressamente definido na Lei 9.394/1996, as finalidades do ensino médio compreendem: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

De acordo com Saviani (2020), tomando a categoria trabalho como princípio educativo, são colocadas exigências específicas que o processo educativo deve preencher, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Se no ensino fundamental essa relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre trabalho e educação, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Portanto, “O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e prática do trabalho” (Saviani, 2020, p. 27).

No entanto, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, essa articulação entre educação e trabalho socialmente produtivo no ensino médio não deve resultar em uma especialização precoce, voltada para uma simples preparação para o ingresso no mercado do trabalho, mas sim para a compreensão dos fundamentos científicos das técnicas e processos que envolvem as atividades produtivas, nos mais diversos setores da atividade econômica, ou seja, como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material por meio do processo produtivo. Para tanto, é necessária uma apropriação teórico-prática do saber científico e suas diferentes aplicações nos processos produtivos. Tal concepção se ancora no conceito de politecnia. Nessa perspectiva:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas utilizadas na produção moderna (Saviani, 2020, p. 27).

Portanto, tal perspectiva de organização do ensino médio distancia-se de uma concepção de ensino de viés profissionalizante, entendido como “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 2020, p. 28), assim como de uma formação propedêutica, que perca de vista a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual, resultando, em ambos os casos, em uma formação fragmentada.

Ocorre que essa perspectiva de formação integral ou politécnica esbarra nas condições objetivas nas quais se organiza o trabalho na sociedade capitalista, em sua forma alienada, que pressupõe que a educação reproduza essa forma mediante a separação entre formação para o trabalho intelectual, voltada para a continuidade de estudos em nível superior, baseada no domínio dos conhecimentos científicos e humanísticos, porém fragmentada nas diversas “áreas do conhecimento”, e a formação técnico-profissional especializada, voltada para o exercício profissional em uma área ou setor específico da atividade produtiva, despida dos fundamentos científicos que presidem tal atividade.

Essa dualidade perpassou historicamente a trajetória do ensino médio no Brasil por meio das diversas reformas, que visavam ajustar a formação da juventude às demandas do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção em correspondência com a posição do País na divisão internacional do trabalho.

Atualmente, no Brasil, a lógica do capitalismo neoliberal desponta como hegemônica, presidindo reformas no Estado e na educação, que visam a formação dos indivíduos em conformidade com as exigências do mercado, que passa a ser a principal instância mediadora das relações sociais, forjando a articulação entre trabalho e educação no sentido da formação de trabalhadores mais adequados à forma atual de gestão do trabalho e da produção, sob a égide do paradigma da acumulação flexível e da Indústria 4.0 (Antunes, 2020).

Em uma primeira análise, tal articulação pode se apresentar como alvissareira, no sentido de uma formação que se aproxime do conceito de politecnia e que supere a histórica dualidade da formação em nível médio, uma vez que, com o advento das novas tecnologias e das novas formas de gestão do trabalho, o domínio de conhecimentos e de habilidades cada vez mais complexos passa a ser uma exigência do mundo do trabalho, elevando o nível de formação dos trabalhadores.

Entretanto, esse avanço da base técnica, impulsionado pela incorporação das novas tecnologias de base microeletrônica ao processo produtivo, não significou uma ampliação do mercado de trabalho, com a consequente elevação das qualificações exigidas dos trabalhadores em todos os setores da economia e em todas as regiões do mundo; ao contrário, significou o predomínio do capital constante sobre o capital variável, ou seja, do trabalho morto sobre o trabalho vivo, em amplos setores da atividade produtiva,

produzindo, por um lado, o desemprego estrutural e, por outro, a emergência de novas relações laborais, que mesclam formas pregressas associadas a novos arranjos, que constituem a flexibilidade e a instabilidade do mercado de trabalho, cada vez mais precarizado, atingindo, sobretudo, a população mais jovem (Antunes, 2018).

Por conseguinte, cada vez mais as oportunidades de trabalho se tornam escassas em razão de um mecanismo próprio da economia regulada pela necessidade de ampliação da taxa de lucros em cenários econômicos paulatinamente mais recessivos, que se voltam para uma extração cada vez maior de mais-valia absoluta e relativa, e não, necessariamente, em virtude de uma escassez de mão de obra qualificada.

No entanto, essa situação concreta vem reverberando sobre a educação e demandando “reformas” que ajustem o sistema de ensino às atuais condições da economia capitalista. De maneira sintética, a atual reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017, e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressam os anseios da burguesia e de seus representantes no sentido de transpor para o currículo escolar os pressupostos sobre os quais se organiza a economia capitalista em seu estágio atual, que se assenta sobre a exploração intensa da força de trabalho, por meio da precarização das relações de trabalho, flexibilização das formas de contratação e instabilidade dos vínculos laborais, além da responsabilização dos próprios trabalhadores pela sua “empregabilidade”².

Portanto, compreendemos que é nesse quadro mais amplo que deve ser analisada a atual reforma do ensino médio, considerando as determinações oriundas do quadro histórico mais amplo em que se situa a crise estrutural do capital (Mészáros, 2009) e seus reflexos sobre a educação da juventude, no sentido de conformar a subjetividade do trabalho, gerando consensos favoráveis às demandas do capital, tendo o currículo escolar como espaço privilegiado de disputa pelo controle da formação da classe trabalhadora.

3 A REFORMA CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

A atual reforma do ensino médio, instituída, primeiramente, por meio da Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, convertida na Lei 13.415/2017, justificou-se, segundo seus proponentes, pela baixa qualidade do ensino médio, aferida pelos resultados nas avaliações externas e pela falta de atratividade do currículo para os jovens, pelo

excesso de disciplinas e ausência de articulação do currículo com a realidade dos alunos. Além disso, as opções de formação distribuídas em quatro áreas de conhecimento (ciências da natureza, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas)³ e formação técnico-profissional alinham-se às recomendações dos organismos internacionais no sentido de conferir maior flexibilidade ao currículo (Silva, 2018).

Conforme a exposição de motivos da Medida Provisória 746/2016:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais (Brasil, 2016b).

No entanto, de acordo com Moura e Lima Filho (2017, p. 119):

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

Apesar de se apresentar como solução para a alegada “crise do ensino médio”, de acordo com Silva (2018), a referida reforma retoma velhos discursos e justificativas que embasaram as reformas curriculares dos anos 1990, buscando direcionar essa etapa da educação básica na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de um currículo estruturado a partir do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como eixos estruturantes do currículo, em uma perspectiva mais próxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (Brasil, 2012, p. 20), revogadas em 2018 (Brasil, 2018, p. 21-24).

Estudos têm demonstrado a articulação da pedagogia das competências com o universo ideológico característico do capitalismo em seu estágio atual, hegemonizado pelo neoliberalismo e pelo pensamento pós-moderno (Duarte, 2003; 2010), pela sua tendência

à desvalorização dos processos de ensino-aprendizagem baseado em conteúdos legitimados pela ciência, a filosofia e as artes, como um processo sistemático, dirigido pelo professor, em prol do desenvolvimento de competências e habilidades pautadas pelas demandas da vida cotidiana, em que os conhecimentos seriam meros suportes para o desenvolvimento de competências.

Apesar de prever a ampliação da carga horária total para 3.000 horas e a fomentar a ampliação do ensino integral, a proposta do Novo Ensino Médio promove o esvaziamento curricular à medida que são mantidas como obrigatórias em todo o ciclo de escolarização apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, enquanto as demais disciplinas comparecem organizadas a partir das áreas de conhecimento – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas – que compõem a parte do currículo destinada ao desenvolvimento das competências gerais contidas na BNCC. A parte voltada à formação geral é limitada a, no máximo, a 1.800 horas da carga horária total do ensino médio. No formato anterior, a carga horária total designada às 13 disciplinas de formação geral era de 2.400 horas.

O restante da carga horária do Novo Ensino Médio (1200 horas) é destinado à parte diversificada do currículo, que compreende os itinerários formativos propedêuticos voltados para o aprofundamento nas áreas do conhecimento citadas anteriormente, além de oferta de um quinto itinerário, dedicado à formação técnica e profissional. Tais itinerários seriam de livre escolha do estudante, conforme a pretensão de seu “projeto de vida”. Entretanto, contrariando o argumento da “escolha dos estudantes”, “os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as ‘possibilidades dos sistemas de ensino’ sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes” (Silva, 2018, p. 5), uma vez que as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários que correspondam às eventuais “escolhas dos estudantes”.

Outro aspecto da reforma curricular do “novo” ensino médio que se destaca é a centralidade do estudante, por meio de um currículo voltado para seus interesses e aspirações individuais, valorizando as escolhas e o protagonismo do jovem em sua formação. Tal centralidade é evidenciada pelo componente curricular projeto de vida que faz parte da parte flexível do currículo.

Esse formato de organização do novo ensino médio, estruturado por competências, esvaziado dos saberes disciplinares e fragmentado em itinerários formativos à “escolha” dos estudantes, induz a uma ruptura da ideia do ensino médio como etapa final da educação básica, conforme contido da LDB, estruturado a partir de uma formação comum, pois a maioria dos componentes curriculares que constituem as diretrizes curriculares da educação básica terá sua carga horária reduzida ou será meramente optativa, de acordo com o itinerário escolhido pelo estudante e com a organização curricular elaborada pelas redes de ensino.

De acordo com Silva (2018, p. 4):

A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos.

Essa ideia acaba por reproduzir desigualdades no campo do acesso ao saber sistematizado, bastante acentuadas no Brasil, especialmente no âmbito do ensino médio, na medida em que institui “dispositivos de customização curricular”, em que os próprios estudantes são interpelados a definir seus percursos formativos, a partir de seus interesses e condições socioculturais” (Silva, 2016, p. 164). Além disso, na prática, o que tem ocorrido nas escolas é uma desorganização dos conteúdos curriculares, sobretudo na parte diversificada do currículo, que abrange os itinerários formativos e as disciplinas eletivas, conforme apontaremos no decorrer do texto.

No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, a reforma do ensino médio abre espaço para a oferta por meio da iniciativa privada mediante parcerias com o poder público, incluindo a educação a distância, e ainda o aproveitamento de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

A concepção do itinerário de formação técnica profissional, de acordo com Moura e Lima Filho (2017), além de reeditar a antiga dualidade entre educação geral e educação profissional, relativamente superada por meio das experiências de formação média

integrada, desenvolvidas, sobretudo, nas escolas técnicas e institutos federais a partir dos anos 2000, destina aos estudantes e futuros trabalhadores uma formação profissional precoce e especializada, fragmentada e aligeirada, destituída de fundamentos científicos sólidos, com a possibilidade de junção de diversos cursos e de certificação intermediária, e que pode ser ofertada, inclusive, fora da escola, rompendo com toda e qualquer articulação com os conteúdos da formação geral.

Os autores ressaltam, ainda, que essa formação precoce, parcial, fragmentada e aligeirada, que caracteriza o itinerário da formação técnica e profissional, representa dificuldades adicionais para os estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, uma vez que serão subtraídos os conteúdos das ciências humanas, sociais e naturais, induzindo o direcionamento desses estudantes diretamente para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a tendência é que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) acabe se ajustando à reforma do ensino médio e à BNCC, realizando avaliações por área. A própria forma de descrição das competências na Base, com códigos específicos que as identificam, permitirá um controle maior sobre o que será demandado nas avaliações (a exemplo do Enem), significando, outrossim, um maior controle dos resultados esperados para essas avaliações, pressionando tanto professores quanto alunos por melhores resultados (Silva, 2018) e reforçando o caráter impositivo da reforma.

Cabe ainda salientar que uma das consequências da reforma do ensino médio é a possibilidade de profissionais sem vínculos com o magistério e sem formação pedagógica ou específica, mas dotados de notório saber, poderem atuar como docentes no itinerário formação técnica e profissional, o que sinaliza para a desvalorização, a desqualificação e o ataque à profissionalização docente.

4 A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE – ETAPA ENSINO MÉDIO

Conforme pontuado na introdução do presente artigo, a reforma do ensino médio no estado do Maranhão foi incorporada ao Documento Curricular do Território Maranhense – etapa ensino médio (DCTM-EM), elaborado pela Seduc no ano de 2021 e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio do Parecer 340/2021 como diretriz para a

organização do currículo do novo ensino médio, devendo ser implementado pelas escolas das redes públicas e privadas a partir do ano de 2022.

Contudo, a trajetória da implementação da reforma do ensino médio no estado do Maranhão iniciou-se no ano de 2020 em 28 escolas-piloto de tempo parcial e em 13 Centros de Ensino Educa Mais⁴, com a introdução de uma nova proposta curricular, ainda de forma incipiente, continuando-se esse processo ao longo do ano de 2021 (Maranhão, 2022b).

Portanto, percebemos uma convergência entre os fundamentos da reforma do ensino médio e a proposta pedagógica das escolas de tempo integral já existentes no estado do Maranhão desde 2015, no que se refere à centralidade do estudante, ao protagonismo juvenil (inclusive com a implantação do Projeto de Vida nos currículos), à flexibilização curricular (disciplinas eletivas) e à expansão da educação em tempo integral. Essas diretrizes, antes limitadas aos modelos de escola de tempo integral (Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e Centros Educa Mais), serão incorporadas em toda a rede, inclusive em escolas de tempo parcial.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, tal perspectiva formativa é ampliada, no conceito e na prática pedagógica, a todos os jovens maranhenses, a despeito da escola onde estudam. **Tendo em vista o espírito trazido pelo Novo Ensino Médio, notadamente aqueles profundamente alinhados a essa perspectiva formativa, como o protagonismo do estudante diante das suas escolhas atuais e futuras, a flexibilização e diversificação curricular na oferta dos itinerários formativos** (Maranhão, 2022d, p. 63-64, grifos nossos).

Cabe ressaltar ainda que a elaboração do programa de escolas de tempo integral e a proposta do novo ensino médio no Maranhão receberam o suporte de consultorias privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade Social (ICE)⁵ e a Fundação Getúlio Vargas⁶, na elaboração do próprio documento curricular e cadernos de orientações pedagógicas fornecidos aos professores. Também podemos citar o Instituto Itaú BBA, por meio de parceria com a Seduc na capacitação dos gestores, tendo em vista a implantação da arquitetura curricular do novo ensino médio em escolas-piloto. No âmbito da formação docente, a Seduc fez parceria com o Instituto Reúna e o Instituto Singularidades⁷, de São Paulo, para ações voltadas aos professores das escolas-piloto, com o intuito de implementar o Projeto de Vida e as Eletivas (Disciplinas voltadas para flexibilização

curricular), servindo como modelo às demais escolas da rede estadual de ensino (Rodrigues, 2023).

Como as organizações empresariais e os aparelhos privados de hegemonia (APHe) exerceram protagonismo na elaboração da proposta do novo ensino médio e estão prestando consultorias a muitas secretarias estaduais, é possível constatar a convergência entre os formatos de implementação do novo ensino médio, orientado por essas organizações em vários estados do País. De acordo com a observação de Leher (2023), os APHe estão priorizando a atuação diretamente nos estados e municípios, entes que efetivamente conduzem as contrarreformas da educação básica, influenciando fortemente a União Nacional dos Dirigentes Municipais e o Conselho Nacional de Secretários de Educação.

Conforme o DCTM-EM, o estado do Maranhão apresenta, atualmente, 262.685 estudantes no ensino médio, atendidos por 796 escolas, das quais 496 estão localizadas na zona urbana e 300, na zona rural. Nesse universo, 23 escolas ofertam educação profissional e 55 funcionam em tempo integral, em decorrência da implementação do Programa de Escolas de Tempo Integral (Centros Educa Mais) como uma das estratégias do Programa Escola Digna, que compõe a macropolítica do governo do estado do Maranhão para a área de Educação e dos Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (lemas), desde 2015.

Com a reforma, o currículo do ensino médio em todo o Maranhão, nas escolas de tempo parcial, passa a ter uma carga horária total de 3.000 horas, das quais 60% (1.800 horas) são destinadas à parte geral, constituída pelas áreas de conhecimento da BNCC, e 40% (1.200 horas) para a parte diversificada, à qual serão ofertados os quatro itinerários formativos propedêuticos e o itinerário de formação técnica e profissional.

Além disso, o novo currículo traz uma redução significativa da carga horária dos componentes curriculares da parte geral⁸, apesar de manter a oferta de todas as disciplinas. Na parte diversificada, são inseridos componentes curriculares denominados disciplinas eletivas, tutoria, componentes de aprofundamento de estudos, empreendedorismo e corresponsabilidade social e projeto de vida.

Isso promove uma fragmentação do currículo e a descaracterização dos conteúdos que compõem tradicionalmente a educação básica sobre forma de disciplinas, que agora aparecem fragmentados e de forma aleatória em uma gama de opções, à escolha dos

alunos, em um verdadeiro *self-service* pedagógico. Além disso, essa formatação amplia o número de componentes curriculares, ao invés de reduzir, conforme crítica apresentada pelos defensores da reforma acerca do excesso de disciplinas no ensino médio.

O desenho da matriz curricular da formação geral do ano de 2023 para o 1.º e 2.º Ano das escolas de tempo parcial pode ser visualizado na Tabela 1:

Tabela 1 - Organização curricular – formação geral – ensino médio regular tempo parcial diurno – 2023

Estrutura curricular	Área do conhecimento	1.º Ano CH ANUAL*	2.º Ano CH ANUAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS (L. Portuguesa, L. Estrangeira, Produção textual, Ed. Física)	280	280
	MATEMÁTICA	160	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA (Física, Química e Biologia)	120	120
	CIÊNCIAS HUMANAS (História, Geografia, Filosofia e Sociologia)	160	160
CARGA HORÁRIA TOTAL ANUAL		720	720

* Carga horária informada em horas/aula (50 minutos).

Fonte: Elaboração dos autores com base em Maranhão (2022a).

Da análise da tabela pode-se afirmar que a estrutura da formação geral favorece algumas áreas do conhecimento, como matemática e linguagens, em detrimento de outras, como ciências da natureza e ciências humanas, pois, em que pese a permanência de todas as disciplinas dessas áreas no currículo, a carga horária semanal dessas disciplinas é reduzida a uma hora aula semanal, totalizando 40 horas anuais.

A parte diversificada do currículo ocupa 40% da carga horária total do novo ensino médio (1.200 horas), com componentes curriculares diversificados e flexíveis, respeitando a “escolha” dos alunos. Os componentes que integram a parte diversificada e sua organização na matriz curricular do ano de 2023 para o 1.º e 2.º Ano podem ser visualizados na Tabela 2:

Tabela 2 - Organização curricular – parte diversificada – ensino médio regular tempo parcial diurno – 2023

Estrutura curricular	Componentes curriculares	1.º ANO CH semanal*	2.º ANO CH Semanal
PARTE DIVERSIFICADA	Cultura espanhola e hispano-americana	1	1
	Projeto de Vida	2	2
	Eletiva de Base I	2	2
	Eletiva de Base II	2	0
	Tutoria	1	1
	Corresponsabilidade social e empreendedorismo	0	2
	Pré itinerários formativos	2	0
	Letramento em matemática	1	0
	Letramento em L. Portuguesa	1	0
	Aprofundamento do IF I	0	2
	Aprofundamento do IF II	0	2
CARGA HORÁRIA ANUAL		480	480

* Carga horária informada em horas/aula (50 minutos).

Fonte: Elaboração dos autores com base em Maranhão (2022a).

A definição e a oferta dos componentes curriculares da parte diversificada constam nas orientações do DCTM-EM:

- O Projeto de Vida enquanto componente curricular integrará todos os itinerários formativos do currículo do Ensino Médio do Estado do Maranhão. A metodologia central do Projeto de Vida será a de aprendizagem por projetos, personalizando e valorizando as vivências dos estudantes, em vista ao desenvolvimento de competências e habilidades para a vida contemporânea, baseada em valores e responsabilidade social e ambiental (Maranhão, 2022d).
- Eletivas de base: enriquecer, ampliar e/ou diversificar temas da BNCC. A oferta das eletivas de base são semestrais e de escolha do aluno. Na matriz curricular estão previstas quatro eletivas de base na 1.ª série, duas na 2.ª série e duas na 3.ª série. As eletivas de base devem ser ministradas por dois ou mais docentes de áreas/disciplinas específicas (Maranhão, 2022a; 2022b);
- Pré-itinerários formativos (pré-IFs): apresentam os campos de estudo relacionados a cada itinerário formativo para os estudantes da 1.ª série. Como inovação curricular estratégica da rede de ensino estadual do Maranhão, têm por objetivo apresentar as possibilidades de aprofundamentos de estudos correlacionados aos cursos superiores

ofertados no território maranhense que integram cada itinerário formativo. Possibilitará ao estudante maior clareza e segurança, por meio da experimentação das diversas áreas, para decidir o itinerário formativo (Maranhão, 2022a).

- Tutoria: unidade curricular configurada pedagogicamente para o direcionamento aos estudantes quanto ao desenvolvimento de habilidades de autogerenciamento da vida acadêmica, da convivência escolar e social, devendo o planejamento assegurar o desenvolvimento do projeto de vida com ênfase nos âmbitos pessoal, acadêmico e produtivo. O foco da tutoria é incorporar a rotina de estudos na vida do estudante e, ainda, o desenvolvimento de competências socioemocionais, sobretudo, mas não exclusivamente, autogestão, abertura ao novo e resiliência (Maranhão, 2022a; 2022c).

- Aprofundamento de IF: componentes organizados para possibilitar a diversificação e flexibilização dos objetos de conhecimento a serem abordados pelos professores desses componentes curriculares, focando o desenvolvimento de habilidades específicas de IFs por meio do trabalho com temáticas atuais no percurso formativo dos estudantes. Devem dialogar com as disciplinas que compõem cada Itinerário formativo a partir de “macrotemas” a serem abordados em cada ano, por meio de objetos de conhecimento que desenvolvam as habilidades previstas na BNCC (Maranhão, 2022a).

- Letramento: recomposição das aprendizagens do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática (Maranhão, 2022a);

- Corresponsabilidade social: objetiva integrar os estudantes em experiências práticas de aplicação das competências e habilidades desenvolvidas no meio escolar e na sociedade, a partir da relação com os itinerários formativos e seus eixos estruturantes, bem como os saberes adquiridos no desenvolvimento da Formação Geral Básica. Esse componente visa estimular a intervenção social, por meio da mobilização e engajamento dos jovens em ações voltadas à corresponsabilidade social, em dois eixos: participação social (2.º Ano) e intervenção social (3.º Ano). (Maranhão, 2022a).

- Cultura espanhola e hispano-americana: fortalecer o vínculo cultural com os demais países da América Latina (Maranhão, 2022a).

Os itinerários formativos, como parte diversificada do currículo do novo ensino médio, serão ofertados pelas escolas de acordo com a escolha dos estudantes e implementados a partir do ano de 2023, para o 2.º, a partir das “escolhas” realizadas pelos

alunos no ano anterior. Os itinerários formativos são trajetórias distintas oferecidas aos estudantes para o aprofundamento em seus campos de interesse, visando à consecução de seu projeto de vida (Maranhão, 2022d).

Em consonância com as DCNEM, os itinerários formativos terão como base quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, intervenção comunitária e empreendedorismo, conforme explicitado do texto do DCTM-EM:

Na perspectiva da investigação científica, o estudante terá como objetivo pesquisar, investigar, elaborar hipóteses, apropriar-se de todos os mecanismos que a ciência oferece: aprofundamento, investigação científica para conhecer o tema. Em processos criativos, o estudante terá a capacidade de criar, propor, inovar e solucionar problemas. **A ideia é pegar o tema que já foi investigado cientificamente e criar algo para solucionar esse problema ou para inovar nesse tema.** Os processos criativos podem ser artísticos, midiáticos, teatro, livro, aplicativos de games, projetos criados em laboratórios. Em intervenção comunitária, a ideia é que, **se já pesquisou o tema, já criou algo para solucionar e inovar, o estudante vai aplicar na realidade. Vai levar o que criou para implementar na realidade**, por meio de campanha, teatro ou foco no social ambiental que sejam relevantes. Por fim, o empreendedorismo, que pode ser um projeto pessoal, social, *startup*, pequena empresa, porta de saída, pensamento pós-médio (Maranhão, 2022d, p. 118, grifos nossos).

Nessa passagem, fica claro o aspecto pragmático e instrumental dos eixos estruturantes do currículo, sempre voltados para a instrumentalização dos conhecimentos escolares destinados à resolução de demandas da vida cotidiana, por meio de projetos de intervenção social, em uma perspectiva que desvaloriza o potencial formativo dos conhecimentos que, em tese, não seriam aplicados diretamente na resolução de problemas da “prática”.

O documento curricular apresenta com destaque o desenvolvimento de competências socioemocionais, no sentido de favorecer o autoconhecimento, a convivência e a aceitação do diferente, bem como agir com responsabilidade e proatividade, cooperação, empatia e equilíbrio das emoções, no espírito das competências 8 a 10 da BNCC – autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania –, com o intuito de formar futuros trabalhadores com pensamentos e atitudes convergentes com o que se espera deles em uma economia instável. Essas competências seriam desenvolvidas, mais especificamente, por meio do componente Projeto de Vida, no sentido de promover uma adaptação psicológica dos trabalhadores às atuais relações de produção (Ramos, 2003).

Os itinerários propedêuticos constituem Arranjos Curriculares Integrados às Áreas de Conhecimento, agrupados por afinidades e similaridades que vão se alinhar às características específicas dos cursos do ensino superior ofertados pelas principais instituições de ensino superior do Maranhão (UFMA, UEMA, IFMA e CEUMA), a saber: Ciências Exatas Tecnológicas e Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguagens; e Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas.

Os arranjos curriculares dos itinerários propedêuticos devem atender às características peculiares e específicas dos cursos das etapas subsequentes ao ensino médio, contemplando afinidades, similaridades e atributos comuns dos cursos ofertados no ensino superior, e serão desenvolvidos por meio de eletivas definidas e elaboradas por cada estabelecimento de ensino, priorizando conteúdos abordados nas seguintes disciplinas:

- Itinerário de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra: Matemática, Geografia, Sociologia, Biologia, Física e Química.
- Itinerário de Ciências da Saúde: Biologia, Química, Educação física e Matemática.
- Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens: Língua portuguesa, Línguas estrangeiras (inglês e espanhol), Arte, Educação física, Geografia, História, Sociologia e Filosofia.
- Itinerário de Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas: Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Matemática.

A Figura 1 representa como serão organizados os componentes curriculares da parte diversificada dentro dos itinerários formativos:



Figura 1 - Oferta dos itinerários formativos
Fonte: Maranhão (2022d).

Esse aspecto deixa bem claro que a intenção dos itinerários propedêuticos é a preparação para o ensino superior, reforçando a dualidade entre formação técnica profissional, voltada para o mercado de trabalho, e a formação científico-acadêmica, voltada para a continuidade de estudos.

O Itinerário de formação técnica profissional

[...] está organizado em cursos e programas, organizados por eixos tecnológicos, permitindo vários arranjos curriculares, possibilitando a composição de itinerários formativos flexíveis, diversificados e articulados, além da gestão de ações empreendedoras em torno da concretização do projeto de vida dos estudantes em razão dos seus anseios e das normas vigentes para essa oferta (Maranhão, 2021, p. 25).

O DCTM-EM afirma que a possibilidade de oferta da educação técnica e profissional poderá ocorrer das seguintes formas: na própria escola ou em entidades parceiras credenciadas ao Conselho Estadual de Educação, de maneira articulada para estudantes que já tenham concluído o ensino fundamental, implicando matrícula única e oferta na mesma escola; e concomitante, oferecida a estudantes que vão ingressar ou estejam cursando o ensino médio, implicando duas matrículas, com oferta tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas.

Assim, a oferta da educação técnica e profissional poderá ser amparada na própria rede de ensino, com os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que já executam a educação profissional e tecnológica em parte do território com uma matriz pluricurricular adaptada aos contextos regionais, ou ainda poderá ocorrer de modo

articulado e pactuado com **outras instituições parceiras**, por meio de cooperação técnica com o Sistema S e as universidades estadual e federal, e com os institutos de ensino superior, entre outros, sempre considerando a especificidade de cada curso e dos componentes curriculares básicos previstos para o itinerário (Maranhão, 2022a, p. 179, grifos nossos).

As modalidades de oferta desse itinerário, conforme o DCTM-EM, são as seguintes:

- Cursos técnicos de nível médio integrados à Formação Geral Básica (em tempo parcial ou integral) e/ou concomitantes; e subsequentes, destinados aos egressos do ensino médio, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
- Cursos técnicos em caráter experimental, com cargas horárias equivalentes a 800, 1.000 e 1.200 horas.
- Cursos de qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada (FIC).
- Programas de aprendizagem profissional.
- Reconhecimento e certificação de saberes, além de certificação por etapas com terminalidade.

A escolha do itinerário formativo ocorre ao final do 1.º Ano, a partir das orientações dadas pelas unidades curriculares Projeto de Vida, eletivas pré-IF e tutorias, ofertadas ao longo do 1.º Ano, compondo a parte diversificada. No 2.º e 3.º Anos, são ofertados efetivamente os itinerários formativos, conforme a escolha dos estudantes, configurando o seguinte percurso:

- 1.ª série – organização curricular básica, constituída pela BNCC + formação diversificada para apoiar a escolha do itinerário formativo ao final do ano (etapa em que ocorre o indicativo do itinerário formativo a seguir, poderá ser apoiada nas aulas de prática e vivência previstas nos quatro pré-IFs e respaldada nos instrumentais de tutoria e no projeto de vida).
- 2.ª e 3.ª séries – organização curricular constituída pela integração da BNCC + formação diversificada, com carga horária específica para os itinerários formativos integrados e/ou formação técnica e profissional (Maranhão, 2022d, p. 166).

Nesse aspecto, observamos que o projeto de vida do estudante deve assumir a centralidade no currículo do 1.º ano, com foco na escolha do itinerário formativo que será cursado nos dois anos seguintes. Entretanto, contraditoriamente ao espaço e à ênfase dada ao protagonismo do aluno e a seu processo de escolha, o documento recomenda que a escola deve buscar compatibilizar as escolhas dos alunos com as possibilidades de

oferta da rede, flexibilizando ao máximo a organização curricular, uma vez que não é garantido que a escola ofereça o itinerário “escolhido” pelo estudante.

Logo, quanto maior a flexibilização do currículo proposto, maior o poder de escolha, o que poderá implicar um processo de matrícula que poderá ser complexo e também afetará a própria mobilidade desse estudante no sistema de ensino. [...] Uma orientação bem construída e sistematizada pode auxiliar a rede na definição de regras de acesso em situações em que há itinerários com maior demanda de oferta de vagas (Maranhão, 2022d, p. 135).

No que se refere à formação docente para o desenvolvimento da proposta curricular do novo ensino médio, o documento aponta a necessidade e a importância da garantia da formação continuada dos profissionais da educação para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC, constituindo-se por meio da formação permanente, ao longo da vida profissional, inclusive para efeito de promoções e progressões funcionais, considerando o período destinado a estudos, conforme previsto na LDB.

O documento reafirma a Resolução CNE/CP 2/2019, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores (BNC-Formação), e a Resolução 1/2020, Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores, que estabelece a BNCC como referência para a organização dos currículos de formação docente, com base no desenvolvimento de competências e habilidades, e a Lei 13.415/2017, que prevê um período de dois anos para a adequação da formação docente às novas diretrizes.

Observa-se que o documento faz uma defesa enfática das novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades e com base na nova BNCC, para a concretização do novo currículo do ensino médio. Também se constatou no documento a opção teórica baseada nas epistemologias da prática e nas “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2010) como referencial para a formação docente.

Essas pedagogias, a despeito de defenderem uma mudança necessária nos processos de formação docente, permitindo um diálogo maior com a prática – categoria que precisa ser mais bem discutida e problematizada –, advogam, no extremo, a negação do ato de ensinar, no que reside sua especificidade, qual seja, os processos de transmissão-assimilação do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, cuja função de transmissão para as novas gerações legou-se à escola,

e quanto à natureza própria do trabalho docente, no que concerne ao planejamento, organização e gestão do processo de ensino.

Em vez disso, defendem uma formação pragmática, esvaziada de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, que não possuem relação imediata com a prática cotidiana do aluno e com os desafios da sala de aula, e enaltecem a formação para cidadania, sem questionar os pressupostos da cidadania burguesa, em que o “protagonismo do aluno” concorre com o papel político e pedagógico destinado ao professor.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pela análise preliminar dos dados bibliográficos e documentais apresentados no presente estudo, podemos levantar algumas indagações sobre o novo ensino médio no Maranhão, a partir de sua proposta curricular.

Conforme visualizado nas Tabelas 1 e 2 e pela descrição dos componentes curriculares que devem integrar a parte diversificada do currículo do novo ensino médio, a nova organização curricular torna essa etapa da educação básica muito mais complexa do ponto de vista de sua implementação. Tendo em vista a quantidade (em média 18 componentes) e a diversidade dos componentes curriculares, sobretudo da parte diversificada, e considerando a necessidade maior de espaços físicos nas escolas, além de qualificação do corpo docente, a operacionalização desse currículo se torna um desafio para a rede e para as escolas. Além disso, a redução da carga horária de componentes curriculares da formação geral básica e a diluição de temas importantes das diversas disciplinas em outros formatos (como eletivas e aprofundamentos) podem promover uma desorganização da formação dos estudantes, além da descaracterização do saber disciplinar.

Em que pese considerarmos positivas algumas mudanças, como a introdução do componente “Cultura espanhola e hispano-americana” e muitos temas interessantes propostos para serem explorados nas disciplinas eletivas, que podem ou não ser cursados pelos estudantes, uma vez que nem todas as disciplinas despertam o “interesse” do aluno, compreendemos que a maioria desses temas já é objeto das disciplinas tradicionais do ensino médio, ofertadas para todos os alunos dentro de uma proposta curricular

convergente com os objetivos do ensino médio como etapa final da educação básica, conforme estabelece a LDB 9.394/1996.

No que se refere à ampliação da carga horária do novo ensino médio, mesmo com o acréscimo de mais 600 horas e a ampliação da jornada escolar nas escolas de tempo parcial, a redução da carga horária dos componentes da formação geral básica e a inclusão de componentes da parte diversificada ainda são um desafio para as escolas. A existência de escolas de tempo integral, bem estruturadas e equipadas, conforme a proposta da política Escola Digna, é interessante, porém ainda minoritária no contexto do estado do Maranhão, conforme dados apresentados pelo próprio documento curricular.

Outro desafio é a possibilidade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes. As escolas são orientadas a ofertar itinerários em conformidade com a escolha dos estudantes, porém de que forma essa escolha será respeitada se a escola eventualmente não ofertar o itinerário formativo escolhido pelo estudante? Essa é uma preocupação legítima, considerando as condições efetivas de oferta das escolas e ainda que em muitos municípios maranhenses existe somente uma escola de ensino médio de tempo parcial⁹ e sem estruturas para a oferta, por exemplo, da educação profissional integrada.

Outra preocupação é que a forma de organização dos itinerários em propedêuticos – voltados para a continuidade de estudos em nível superior – e profissionalizantes – destinados à inserção direta no mercado de trabalho – reproduz e reforça a persistente dualidade estrutural como uma característica do ensino médio no Brasil. Além disso, promove a quebra do princípio da educação básica integrada à educação profissional, consagrado como modelo mais adequado para a oferta dessa modalidade de ensino na educação básica, assim como a própria concepção do ensino médio como etapa final da educação básica, uma vez que nem todos os estudantes terão acesso à mesma formação.

Outra indagação diz respeito aos impactos da reforma sobre o trabalho docente. Sabemos que a maioria dos professores das redes públicas tem contratos de trabalho em tempo parcial e que precisa complementar sua jornada de trabalho em outras escolas, o que nos leva a inferir que os professores também terão repercussões sobre seu trabalho, tendo em vista a redução da carga horária das disciplinas que tradicionalmente ministravam. Tendo em vista a necessidade de se adaptar a esse novo modelo para complementar sua carga horária de trabalho com componentes curriculares da parte

diversificada do currículo, é possível ocorrer sobrecarga de trabalho para os professores, além de um ensino mais precarizado. Questionamos ainda se haverá professores suficientes para garantir a oferta de todos os componentes curriculares da parte geral e diversificada e em todos os itinerários formativos. Essas questões estão no horizonte de nossa investigação e serão aprofundadas na pesquisa de campo a ser desenvolvida nas escolas.

Com relação ao aspecto da formação de professores, o DCTM-EM enaltece as diretrizes da nova BNC-Formação (Resolução CNE 02/2019) quanto ao caráter flexível dessa formação, que prepare os professores para os desafios da docência em tempos de fortes mudanças, assim como nas competências socioemocionais que também devem ser desenvolvidas nos professores para que eles se adaptem às situações novas e superem os desafios com resiliência. O documento afirma que as mudanças promovidas pela Lei 13.415/2017 impactam a formação do(a) professor(a) e exigem outro modo de planejar, de concepção e organização da sala de aula, e, sobretudo, no modo como se darão as relações, culminando na realização de um trabalho em equipe, articulado e dialogado (Maranhão, 2022d), ao qual os professores terão, necessariamente, que se adaptar.

A flexibilização do currículo e sua fragmentação em uma miríade de arranjos curriculares deslocam o processo de transmissão-assimilação do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade como eixo para a organização curricular, elegendo as demandas da vida cotidiana, o “projeto de vida” individual e específico de cada estudante e as condições materiais objetivas da rede de ensino, que limitam a “livre escolha” dos estudantes como fundamentos para a constituição do currículo do ensino médio. Conclui-se que a implementação do novo ensino médio induz ao esvaziamento e à fragmentação da formação nessa etapa da educação básica, pois propõe a substituição de conteúdos disciplinares clássicos por conteúdos diversificados de viés pragmático, de acordo com a realidade e com as necessidades imediatas do estudante.

Portanto, podemos afirmar que essa reforma torna o ensino médio menos democrático, uma vez que o papel da escola democrática é socializar a toda a população o acesso à cultura letrada (Saviani, 2020). Quando isso não ocorre, mesmo que haja uma expansão da oferta educacional ou mesmo a ampliação da jornada escolar, o que se verifica é um esvaziamento do caráter nuclear do currículo, do essencial, e a ampliação do

espaço para o acessório, sonegando às novas gerações o direito de compartilhar da cultura humana em suas expressões mais ricas. Perde-se de vista, assim, o caráter omnilateral da formação humana, obscurecida pelo pragmatismo e pelo imediatismo e aos limites da consciência alienada e aprisionada às determinações da realidade material existente.

É preciso um aprofundamento da análise aqui esboçada, com o intuito de apreender, mais especificamente, as decorrências dessa reforma no que se refere à formação dos estudantes e ao trabalho do professor, verticalizando essa problematização no nível do desenvolvimento da proposta em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O proletariado digital na era da reestruturação permanente do capital. [Entrevista cedida a] Patrícia Fachin. **Instituto Humanitas Unisinos**, 21 ago. 2018.

Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/582010-o-proletario-digital-na-era-da-reestruturacao-permanente-do-capital-entrevista-especial-com-ricardo-antunes?msckid=48504caba5ff11ec86b7b75fe8176dbf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho intermitente e a uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em:

http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm?msckid=2b2f782ea62711ec861dec75216499a0. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]. São Paulo: Unesp/Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p.215-236.

MARANHÃO. **Lei n.º 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional “Escola Digna” e dá outras providências. São Luís, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-maranhao-institui-a-politica-educacional-escola-digna-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 dez. 2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 340, de 22 de dezembro de 2021**. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio. São Luís, 2021. Disponível em: https://PARECER-336-2021-DOCUMENTO-DO-TERRITÓRIO_ENSINO-MÉDIO_PUBLICAÇÃO-1-1-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. São Luís, 2022a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para eletivas**. São Luís, 2022b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para tutoria**. São Luís, 2022c.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: ensino médio. São Luís, 2022d.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Bezerra; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 1-48.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RAMOS, Marize Nogueira. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2003.

RETRATOS DA ESCOLA. Editorial. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 7-12, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1542/1089>. Acesso em: 14 nov. 2023.

RODRIGUES, Paula Roberta Coutinho. Apontamentos sobre a implementação da BNCC do ensino médio na rede pública de ensino maranhense. In: I JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 2023. **Anais [...]**. São Luís/MA, 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ijesppe/trabalho/279810>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dZ3GcBxTstqrRhQgfmndCMxh/?lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NOTAS:

¹ O Programa Escola Digna, por meio do Decreto 30.620, foi convertido em política de estado, por meio da Lei 10.995, de 11 de março de 2019 (Maranhão, 2019). Um dos eixos do programa é o Ensino Médio Integrado em Tempo Integral que visa desenvolver uma proposta para atendimento do Ensino Médio, tendo em vista o desenvolvimento de uma formação integral.

² Entendemos o termo “empregabilidade” como uma ideia que busca depositar exclusivamente sobre o indivíduo a responsabilidade por desenvolver competências e habilidades que o tornem “empregável”. Essa ideia se amalgama a outras como o individualismo, a meritocracia, a competitividade e, mais recentemente, o empreendedorismo, que tem vicejado no discurso acerca da educação nos últimos anos.

³ Na Resolução 02/2012, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revogadas em 2018, a organização do currículo por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica o fortalecimento das relações entre eles e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos de seus professores (art. 8.º, § 2.º).

⁴ Escolas de ensino médio regular em tempo integral implementadas como parte da estratégia do Programa “Escola Digna”. Para maiores informações sobre os Centros Educa Mais, ver: [EDUCA MAIS \(educacao.ma.gov.br\)](http://educacao.ma.gov.br). Para maiores informações sobre o Programa Escola Digna, ver: [O que é o Programa Escola Digna \(educacao.ma.gov.br\)](http://educacao.ma.gov.br).

⁵ Instituto sediado em Pernambuco. Atua na educação desde o ano 2000. Seu principal projeto é o “Escola da escolha”, cujo foco são o jovem e a construção de seu projeto de vida. Assessora secretarias estaduais e municipais de educação para implementação do projeto em todo o País. No Maranhão, assessorou a Seduc na concepção do projeto pedagógico do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Iema) e das escolas de tempo Integral “Educa Mais” na mesma perspectiva projeto “Escola da escolha”. Auxilia o governo do estado na gestão do modelo lema.

⁶ A Fundação Getúlio Vargas, com sede no Rio de Janeiro, assessorou o governo do Maranhão na elaboração da proposta pedagógica do componente “projeto de vida”. Outras organizações que prestam assessoria ao governo do estado na implementação do novo ensino médio são o Instituto Iungo, Itaú Educação e trabalho e Instituto Reúna.

⁷ O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI. Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península para ampliar e impactar suas ações no âmbito da educação nacional. [Quem somos – Instituto Singularidades](http://www.instituto-singularidades.org.br). Acesso em: 14 nov. 2023.

⁸ Apesar de os únicos componentes curriculares obrigatórios da formação geral nos três anos do ensino médio serem matemática e língua portuguesa, a matriz curricular do novo ensino médio no Maranhão prevê a permanência de todos os componentes curriculares, porém com a carga horária reduzida e conteúdos diluídos em disciplinas eletivas, descaracterizando o saber disciplinar.

⁹ De acordo com dados do Censo da Educação Básica de 2022, 60 municípios maranhenses possuem somente uma escola de ensino médio.

Recebido em: 15/11/2023

Aprovado em: 19/08/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.