

O ENSINO MÉDIO: TECNICIZAÇÃO OU HUMANIZAÇÃO?

Luiz Carlos Nunes de Santana¹

Resumo: O artigo propõe a discussão entre os elementos históricos, constitutivos da essência do modelo de educação proposta pelo Ensino Médio, na sua característica intrínseca de formação do ser humano e as tensões que foram se desenvolvendo ao longo do tempo com as propostas de tecnicização, decorrentes do modelo neoliberal, da política que considera a educação um produto disposto para o consumo e a negociação, bem como a proposta desse modelo de educação e as tensões decorrentes da implantação da BNCC (2017) que evidenciam e se desdobram em precarização da educação colocando em risco o cerne da identidade do Ensino Médio, sua formação humanística.

Palavras-chave: Educação; Ensino Médio; Humanização.

HIGH SCHOOL: TECHNICALIZATION OR HUMANIZATION?

Abstract: The article proposes a discussion between the historical elements that constitute the essence of the education model proposed by High School, in its intrinsic characteristic of human formation, and the tensions that have developed over time with the proposals for technicalization, resulting from the neoliberal model, from the policy that considers education as a product available for consumption and negotiation, as well as the proposal of this education model and the tensions resulting from the implementation of the BNCC (2017) that evidence and have resulted in the precariousness of education, putting at risk the core of the identity of High School, its humanistic formation.

Keywords: Education; High School; Humanization.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e diretor de Escola na Prefeitura Municipal de Cubatão/SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5666-221X> E-mail: luiz.santana@edu.cubatao.sp.gov.br.

INTRODUÇÃO

Historicamente, nas colônias pertencentes aos países europeus, como Portugal e Espanha, a educação era ministrada majoritariamente pelos jesuítas, que acompanhavam comerciantes, bandeirantes e a realeza nas caravelas que chegavam periodicamente nas colônias. No Brasil esses vinham para colaborar na constituição da sociedade patriarcal, principalmente na formação catequética. Durante os períodos colonial, imperial e republicano o objetivo da escola e o enfoque da educação estavam na formação da elite brasileira.

Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo (Saviani, 2008, p. 150).

Segundo Saviani (2008), no século XIX, conjuntamente com o surgimento do ensino secundário emerge a luta da burguesia por acesso à educação escolarizada, tem-se assim, no espaço escolar, burguesia e aristocracia compartilhando da mesma educação elitizada, o que favoreceu a influência dos pensamentos iluministas na aristocracia, já nessa época o ensino secundário tem a tarefa de preparar os alunos para o ensino superior.

Na transição do século XIX para o século XX muitos acontecimentos marcam as mudanças no cenário brasileiro; o crescimento da cultura do café e a forte marca econômica impressa por sua exportação, o coronelismo, que se consolida com a renúncia do Imperador e o início da República, a implantação das estradas de ferro e conseqüentemente maior fluxo do produto de exportação, o café, para o porto de

Santos/SP. Ao mesmo tempo em que se exportava café pelo porto, nesse mesmo porto era grande o número de imigrantes que desembarcam em terras brasileiras para trabalharem nos campos e indústrias. Durante a primeira guerra tem-se um crescimento da indústria e conseqüentemente o aumento da mão de obra operária, concomitantemente da burguesia industrial.

Com o advento do século XX, marcado por inúmeras manifestações políticas, econômicas e artísticas marcam também o surgimento da Escola Nova como uma nova mentalidade sobre a educação, o ensino laico, obrigatório, gratuito e a reorganização de todo sistema educacional, o apelo desse momento é para o humanismo científico-tecnológico; a ciência e a tecnologia a serviço da Humanidade.

As reformas educacionais da década de 30 e 40 propuseram um Ensino Médio que desenvolvesse a Ciência, oferecidas em diversos cursos para atender as demandas necessárias em decorrência do período de desenvolvimento pelo qual passava a Nação. Tem-se como grandes feitos nessa época a criação do Conselho Nacional de Educação pelo decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931, o decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931 sobre a regulamentação do ensino secundário e em 1932 no dia 14 de abril pelo decreto n. 21.241 as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Na década de 50, aconteceu a Reforma Capanema com uma ideologia nacionalista e um patriotismo exacerbado, caracterizado pela inserção das disciplinas moral, civismo e a educação militar para rapazes. O Ensino Médio passou a ser ministrado em dois ciclos, um com quatro anos, o ginásio, e outro com três anos, o colegial, ainda com uma forte característica humanística, são marcas dessa época o ensino industrial e o ensino comercial.

A década de 60 foi marcada pelo surgimento dos Movimentos de Educação Popular proporcionando o acesso de todos a arte e a política, a educação passa a ser percebida

como a única forma de ascensão social tanto para a classe média quanto para a classe operária. Saviani (2013, p. 336) irá afirmar: “De modo geral, pode-se considerar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora.”

Já na década de 70 ocorreu o golpe de estado no qual os militares assumem o poder do país e cerceiam a liberdade da escola e dos educadores, Saviani (2013, p. 364) identifica na Revolução de 1964 o discurso da revolução de ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica, discurso que se perpetuou por 20 anos nos quais os militares estiveram no poder. No âmbito da educação esse período caracteriza-se pela alteração nas bases organizacionais em vista do ajuste desta ao modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente.

No início da década de 80 o Ensino Médio profissionalizante surgiu como uma alternativa diante da dificuldade em se conseguir uma vaga na universidade, assim esses jovens poderiam conseguir um trabalho. Esse período é marcado fortemente pela predominância da pedagogia tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2013, p. 381).

O pensamento tecnicista, que busca minimizar a interferência da subjetividade do indivíduo em vista de uma maior eficiência (Saviani 2013, p. 382), ainda se fez presente na educação da década de 90 transpondo-se para o século XXI, Fanfani (2003, p. 11) já afirmava, ao analisar a educação na

Argentina e dos países emergentes no início do século XX, que o Ensino Médio se configurava como um fenômeno em amplo crescimento e massificação nos países de médio e alto desenvolvimento, tornando-se primordial na formação dos jovens, num primeiro momento frente à necessidade advindas da industrialização e urbanização pós-guerra e, posteriormente, como resposta ao desenvolvimento do mercado, consumidor de mão de obra frente ao novo modelo marcado pela globalização, pelo crescimento científico e tecnológico, pela nova industrialização e competitividade do mercado.

As questões socioeconômicas desses países emergentes atuavam como freio nesse processo de expansão da oferta do Ensino Médio, ainda assim fica como uma das marcas desse período uma nova compreensão da relação educação – mercado – trabalho e a inclusão dos menos favorecidos que tinham a mesma oferta educacional sem a mesma qualidade na educação.

La incorporación de los grupos sociales tradicionalmente excluidos a este nivel de escolaridad se realiza en medio de un profundo cambio en las relaciones entre educación, mercado de trabajo y estructura social. La masificación afectó la calidad de los aprendizajes y el sistema educativo ofreció a estos nuevos (y diferentes) alumnos la misma oferta institucional (Fanfani, 2003, p. 12).

As mudanças ocorridas nos países emergentes, em vista da indústria e do comércio, na perspectiva de uma mão de obra barata, favoreceram uma mudança de pensamento a respeito de quem deve ter acesso ao Ensino Médio. Esse deve ser acessível a todos, porque se trata de um direito, mesmo que o Ensino Médio não detenha mais a exclusividade na transmissão do conhecimento necessário; o conhecimento técnico ou o preparatório para acesso à Universidade.

A abertura e abrangência da oferta trouxeram a dificuldade na manutenção da qualidade, em um número significativo de escolas públicas desenha-se um cenário de salas de aula com um número grande de alunos, além da sua capacidade e para além da possibilidade da aprendizagem significativa dos jovens, dificultando a atenção necessária do professor para com a necessidade de cada um, também as más condições estruturais, diversas situações de violência na escola e da escola, a precariedade salarial dos profissionais da educação, entre outros fatores, que dificultam o ensino de qualidade, que se traduzem matematicamente pelos índices não alcançados nas avaliações institucionais.

Esse processo de improbidade na administração da educação denuncia as políticas de racionalização e de meritocracia que são exercidas sobre as partes que compõem o sistema educacional para ocultar a falta de investimentos reais e objetivos na educação.

Há ainda uma contradição entre o objetivo proposto pelo sistema e a real intenção a que se propõem em seus projetos de escolarização, fala-se de desenvolvimento do Humano em sua cidadania, na vida, no entanto, na prática, observado largamente pela sociedade, o que de fato importa é a tecnossocialização, a instrumentalização do jovem, sua desumanização, quando o enxerga e se propõe a transformá-lo em mão de obra barata, na perspectiva utilitarista do trabalho.

El objetivo fundamental de las instituciones escolares tiene que ver con el desarrollo del saber en las personas. Debería reconocerse que éste es un objetivo más valioso y difícil de alcanzar que la simple escolarización y distribución de títulos. Las condiciones de la vida moderna obligan a invertir más tiempo en la formación de aquellas competencias básicas que habilitan a una persona para seguir aprendiendo toda la vida (Fanfani, 2003, p. 21).

Os países emergentes da América Latina, entre eles o Brasil, passam por situações semelhantes; a forte marca europeia na constituição do seu sistema educativo, também o processo de desenvolvimento do país, o êxodo rural e o crescimento urbano daquelas que se tornaram as grandes cidades do país, bem como a necessidade de atender, com uma mão de obra especializada, a expansão industrial da Nação, marcaram sua história. Com as mudanças no país, acompanham as mudanças na educação de modo singular as mudanças no Ensino Médio.

Ensino Médio no Brasil foi marcado por inúmeros “reformismos” que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica, caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica. Além disso, desafios relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, e os referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do Ensino Médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro (Silveira, 2018, p. 102).

É preciso correlacionar educação e sociedade, a história da sociedade se coaduna a história da educação e vice-versa, são relações politicamente condicionadas, assim como afirma Fanfani (2003, p. 13) “el problema de la educación” es siempre un problema para La sociedad, ya que sus consecuencias trascienden el plano de la experiencia escolar”, ou ainda, como afirma Tiramonti (2005, p. 891): “Toda aparición de una determinada forma social está ligada a otras transformaciones que se suceden en el mismo momento histórico, que la

constituyen como piezas de un mismo entramado societal y le otorgan un determinado sentido político”.

Os conflitos que envolvem o Ensino Médio, como a falta de isonomia e a qualidade social, deveriam interessar a todos na sociedade, principalmente quando se trata diretamente da educação do jovem, pois se trata daquele que de imediato está prestes a ascender à realidade da vida adulta, portanto social e política.

As questões que acompanharam os problemas decorrentes da massificação do Ensino Médio, como as condições de incorporação do grande contingente de jovens oriundos das classes sociais mais baixas, a falta de estrutura da escola para assimilar esse contingente, bem como as expectativas dos pais e alunos dessa possibilidade, entre outras, agora com a tecnicização oficial do Ensino Médio, proposta na Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, e que passa por uma nova atualização em 2024, e nos Currículos dos Estados da Federação, surgem novas perguntas que podem ser feitas.

TECNICIZAÇÃO OU HUMANIZAÇÃO?

Das reflexões tecidas até o presente emergem algumas questões a serem formuladas: Tecnicização ou Humanização, do que precisamos quando devemos responder a precariedade da vida social e a desumanização? Como fica a formação humanística dos jovens? A formação para a vida não engloba a formação para o trabalho? Ciências Humanas são úteis ou dispensáveis?

Tais questões podem ser respondidas quando se converge à discussão para a busca da compreensão sobre o que é o Ensino Médio, e esse em tempos diacrônicos, algumas vezes episódicos, de acordo com o governo que rege a Federação e o Estado, sendo que é fato que os interesses têm

se mantido sempre os mesmos: a produção em série de técnicos que sejam adequados para atender aos anseios insaciáveis do neoliberalismo.

[...] o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores (Santos, 2020, p. 24).

Hoje, é possível compreender a educação no Ensino Médio, que antes se configurava como etapa de preparação para o acesso ao ensino superior, um processo excludente e desigual, pois nem todos tinham acesso às universidades públicas ou privadas, enquanto espaço reservado para alguns privilegiados, para ser um espaço de formação tecnicista, para o mercado de trabalho.

Para os jovens, o Ensino Médio tem sido ancorado em dois grandes eixos: trabalho e formação para a vida. Em tempos de reformas, esse discurso é também utilizado pelo Estado como ponto de partida de uma modernização, por meio da flexibilização curricular, da promessa de uma rápida inserção no mercado de trabalho, e de uma formação precária, principalmente para jovens pobres que frequentam as escolas públicas (Silveira, 2018, p. 107).

Basilado na concepção histórica do Ensino Médio, de sua constituição identitária, a marca histórica e peculiar da formação humanística, é possível afirmar que o Ensino Médio pode sim formar para o mercado de trabalho, sem a precarização da mão de obra, sobretudo deve formar para a consciência da vida humana em sua totalidade que se configura na descoberta do Humano integral, sem a sua

fragmentação, um movimento de reconstrução dessa fragmentação, de uma solidez, de uma inteireza.

Mas a condição humana não se encontra plenamente dada. Ela precisa ser realizada. E ela se constitui através de suas mediações históricas, através do trabalho, através da participação social e do desenvolvimento cultural das pessoas. A educação é uma das principais modalidades dessas mediações concretas da nossa existência. Dada essa historicidade radical de nosso existir, nosso modo de ser não é uma realidade pronta, mas um contínuo devir, um permanente vir-a-ser, um processo de construção, impondo-se a necessidade da formação (Severino, 2010, p. 59).

Como afirma Severino (2010), é preciso pensar o Ensino Médio, enquanto esse acontecimento no espaço/tempo educativo para a continuação, com consolidações específicas do conhecimento, da formação humana dos jovens, uma formação que se desenvolverá por toda a vida, mas, que, sobretudo, encontra nessa etapa socionômica o campo favorável para aprendizagem significativa de outros grupos.

Nesse aspecto, conceitos como de sociedade, democracia, trabalho, ética, moral, política, estética, liberdade, são ofertados para os jovens justamente nessa etapa para que estes avancem na sua formação humanística, no processo de autonomia bem como na autopercepção cidadã.

A educação é processo destinado fundamental e prioritariamente a essa formação. Embora a formação humana não se dê exclusivamente pela mediação dos procedimentos da educação formal, esta é uma iniciativa especializada, instaurada para a realização desse papel. Isso já mostra a dificuldade e a complexidade da educação, uma vez que formação se confunde com o próprio processo de humanização, com o processo de personalização (Severino, 2010, p. 59).

O INCOMODO E A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA

Nos últimos três governos (2011-2016; 2016-2019; 2019-2022) foi sendo construída e implantada a Base Nacional Comum Curricular (2017), que se apresenta com a marca de ser aquela que deve assegurar a existência de um Currículo base para todo o território nacional, que discursa sobre a liberalidade da construção dos currículos estaduais e, no entanto, é compreendida e assumida como expressão de macro poder da educação nacional sobre os estados e municípios.

Com viés profissionalizante, tecnicista, numa estrutura organizada em componentes obrigatórios e outros eletivos, reforçando como prioritários os componentes de Língua Portuguesa e Matemática - como se a ampliação de carga horária desses fossem o fator determinante para a aprendizagem significativa, desmembrados em eixos temáticos que supostamente estariam em concordância com as aptidões dos alunos e as habilidades desses, motivando assim o interesse pelo saber, a implantação não organizada da BNCC (2017), tanto no campo formativo dos discentes na academia, que não são preparados para esse modelo educacional, quanto nas estruturas precarizadas do Ensino Médio, revelam a falta de um projeto de educação nacional para os jovens, quando demonstram não compreender a finalidade dessa etapa educacional ou, mais ainda, o interesse único pelo atendimento da demanda de mão de obra barata e aparentemente qualificada em detrimento a formação integral humanística.

O conceito de formação está limitado a uma perspectiva utilitarista, tecnicista, ou ainda reprodutivista de saberes já existentes. Existem implicações mercadológicas, financeiras por trás da organização curricular que visa a possibilidade do lucro com a educação, transformando-a em um produto rentável. Ao mesmo tempo, a entrega pronta de uma

organização curricular não prevê as diferenças entre as instituições e as dificuldades que possam emergir em cada uma delas ao negar, por exemplo, a possibilidade de diversos itinerários formativos numa mesma escola ou em várias escolas, ou ainda quando dispõe profissionais não qualificados para eixos temáticos, nos quais recebem o ofício de qualificar no que não se é qualificado.

Há ainda o engodo do discurso sobre o protagonismo juvenil que é desconstruído quando é negado ao jovem o ato democrático, a possibilidade de escolha do que ele irá estudar.

O que se defende neste artigo não seria a negação de tudo que poderia levar a um “desempoderamento das escolas” ou ainda a “desescolarização” e sim a possibilidades de itinerários formativos que sejam verdadeiramente escolhidos para os currículos escolares com uma efetiva participação do coletivo, como um verdadeiro ato democrático.

Segundo Severino (2001), a educação é um processo que implica no emergir dos sujeitos. É preciso levar em consideração as expectativas urgentes dos jovens na atualidade, pensando concretamente se essas expectativas estariam voltadas para a autorreflexão de si e de quem se projeta ser, para a necessidade em administrar as exigências socioemocionais, em ser estimulado em seus sonhos e possíveis conquistas, na busca por um ideal, na construção de um projeto de vida.

Os jovens têm necessidades mais prementes, maiores que a projeção de um futuro imposto pelas inúmeras e desconexas “trilhas de conhecimento”, um futuro ainda incerto e cheio de dúvidas. Assim, poder afirmar o que se quer passa a ser um dos passos iniciais e mais importante na configuração do agora, bem como ofertar o conhecimento sistematizado e consolidado também. Mesmo porque, como digerir a oferta por uma diluição do conhecimento, ou seja, oferta diluída do conhecimento, que se aloja em temáticas, em uma interdisciplinaridade inexistente, como se os detentores

do saber já tivessem esse conhecimento elaborado e consolidado em si.

No Brasil, o governo anterior (2019-2022) apresentou como modelo ideal de educação, fundamentado numa forma tradicional de autoridade, a disciplina comportamental, a moral, o civismo e patriotismo, o respeito aos símbolos nacionais, como justificativa para a necessidade de mais escolas militares, assegurando assim a compostura e a “verdadeira formação” dos jovens.

Em tempos de valores líquidos, como afirma Bauman (2001), o caminho é a arbitrariedade? Abrangência e diversidade não exigem novas práticas? Com a notória desvalorização das Ciências Humanas no Ensino Médio, entre essas a Filosofia, como é possível formar seres humanos críticos e reflexivos?

Com a pandemia, emergiram inúmeros problemas que explicitaram a necessidade conhecimento sensível da Filosofia, das ciências humanísticas, do pensamento reflexivo, do pensamento crítico fundamentado, da história do saber, da empatia e intropatia, da alteridade e solidariedade, da autocompreensão e reavaliação da vida humana das suas conjecturas sociais, da tessitura da diversidade e da convivência pacífica entre os diferentes, a ausência fez-nos pensar na necessidade do contato tornando a conexão algo fundamental para a sobrevivência.

A PANDEMIA, DESCONSTRUINDO MITOS NA EDUCAÇÃO

Em tempos de isolamento social, por causa da pandemia da COVID-19 no Mundo e principalmente no Brasil e América Latina a educação, depois de liberar “férias” aos alunos e profissionais, precisou se adequar para dar continuidade no

processo de ensino aprendizagem, assim entrou em cena a corrida para a capacitação dos gestores e professores para as aulas online, também as diversas iniciativas para contato com os alunos como o Blog, a Sala de Aula Virtual, Grupos em redes sociais ou App de conexão subsidiados pelos poderes públicos. Contudo, essa corrida deflagrou na “trágica transparência do vírus” (Santos, 2020), a desconstrução de dois mitos do século XXI: a) do cenário falacioso de que todos os jovens tenham acesso à internet e conseqüentemente usufruem de todos os aspectos proporcionados pela cibercultura; b) a concepção de que a educação seja uma instituição ultrapassada e assim todos gostariam de estudar de casa abrindo mão do contato físico com amigos e professores.

A necessidade de conexão deflagrou a desigualdade digital, nem todos têm a facilidade de conexão, ainda somos uma sociedade em que muitos estão desconectados, e mesmo o subsídio dos governos com o pagamento da internet esbarrou em outro problema como o da ausência de equipamentos. Por outro lado, no chat das plataformas digitais a todo instante a frase dos alunos afirmando que estão cansados, que esperam interação, que querem a sala de aula de volta.

A importância da tecnologia digital é inegável, mas também o é, a existência da escola física, com a presença de pessoas que possam ser tocadas. É possível que a solução estivesse nos modelos híbridos de educação na qual tecnologia e escola estivessem infusas num modelo novo, uma nova metodologia, no processo de ensino aprendizagem para o acontecimento da Educação.

A PROPOSTA PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO EM 2025

No es preciso abundar en argumentos para mostrar que la enseñanza media de hoy tiene un significado

distinto al que tenía en el proyecto fundacional de los sistemas educativos occidentales. En un principio se trataba era una antesala de los estudios universitarios (y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas emergentes) y como tal estaba reservada sólo a los herederos, es decir a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios (los “becarios”). Hoy la enseñanza media es más que eso. En verdad es otra cosa. Se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria. Vale no sólo como sendero que conduce a los estudios superiores (valor que conserva), sino que es algo así como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que en todas partes tiende a prolongarse hasta los 17 o 18 años de vida de los individuos. En las condiciones actuales, la llamada enseñanza media es una enseñanza “final” (un “techo”) para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente) (Fanfani, 2000, p. 03).

Há mais de duas décadas tem-se anunciado a necessidade de mudança de mentalidade quanto ao significado no objetivo do Ensino Médio, esse enquanto parte de uma etapa processual na formação escolar dos jovens, para muitos, a última etapa de escolarização, que, em tempos hodiernos, urge corresponder aos anseios do jovem pós-moderno. Também, nessas últimas duas décadas, as múltiplas tentativas de resolução do “para que serve o Ensino Médio” já deviam ter sido dirimidas, não com a imposição na reprodução utópica do modelo americanizado de escola em tempo integral, que neste caso desconsidera a necessidade de trabalho da população jovem pertencente às condições sociais mais desfavorecidas, enquanto não oferece estruturas físicas e profissionais/humanas adequadas para o ensino de qualidade.

O modelo em vigência é dotado de investimento com recursos financeiros e, por outro lado, inúmeras precariedades como a má gestão do dinheiro público na educação, que tem

investido maciçamente em tecnologia para escola e não na escola, sem levar em consideração a ausência dessas nas residências dos jovens. Além disso, tem-se também a precariedade do trabalho docente, com os baixos salários praticados pelos órgãos públicos e privados, bem como a desvalorização da prática docente, num sistema que lhes impõe, para sobrevivência, a necessidade de jornadas múltiplas, ou ainda a deficiência na formação universitária dos novos professores, que ainda não são preparados para os desafios da escola em tempo integral e, sobretudo, a indiferença para com os anseios e posicionamentos crítico-reflexivo das comunidades disciplinares, que foram negligenciados na composição e estruturação da BNCC (2017).

Há ainda a polêmica estabelecida entre as disciplinas optativas e as obrigatórias, para essa última uma carga horária insuficiente para manutenção no currículo de disciplinas, principalmente da área de Ciências Humanas, antes consideradas basilares.

Em 2023, com a mudança no Governo Federal, mudam também as perspectivas e esperança de mudanças na grade curricular nacional, com a abertura de uma consulta pública com possibilidade de reformulação na Base Nacional Comum Curricular já para o ano de 2025. Para a comunidade disciplinar da Filosofia a maior expectativa estava no retorno desta como componente obrigatório na formação do Ensino Médio.

Entre os anos de 2017 a 2024 tivemos 1.800 horas destinadas às disciplinas obrigatórias e 1.200 horas para as optativas, o que resultou em confusões, críticas e insatisfações diversas. Após a análise dos resultados obtidos com a consulta pública realizada pelo Ministério da Educação, na qual houve ampla participação dos grupos de interesse da educação como um todo, esse propôs uma remodelagem gradativa da BNCC para o Ensino Médio, que foi sancionada pelo Presidente da República com a aprovação da Lei 14.945/2024 que estabelece

a Política Nacional do Ensino Médio, revogando parcialmente a Lei 13.415/2017, na qual a partir de 2025, iniciando com a 1ª série, oficializa-se 2.400 horas destinadas às disciplinas obrigatórias que compõem o que o MEC chama de disciplinas da Formação Geral, entre essas a Filosofia e a Sociologia, enquanto para as disciplinas optativas foram reservadas 600 horas.

A nova proposta contempla ainda uma revisão dos itinerários formativos que devem ser mais bem delineados pelo MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Para os jovens que iniciaram os estudos em 2024 houve ainda uma regra de transição elaborada em conjunto com a participação das equipes técnicas dos órgãos estaduais.

Mesmo com a exigência de adequação ao universo tecnológico do período pandêmico, as novas regras aplicadas a partir de 2025 ainda não favorecem a possibilidade do Ensino Médio no formato EAD, o que valoriza, ainda que de forma implícita, a presença do aluno na escola e a interação entre seus pares e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 2025, com a implantação das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permanecem alguns desafios ainda não superados e surgem novos para o sistema nacional de educação. Entre esses desafios está:

1. A construção coletiva da etapa do Ensino Médio que faça sentido e, ao mesmo tempo, valorize a multidimensionalidade dos jovens, corroborando com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, o seu constructo de ser humano enquanto protagonista da sua história e das conquistas advindas das aprendizagens

- significativas, do conhecimento que o prepare para a vida em seus múltiplos desafios;
2. A escuta contínua das comunidades disciplinares das Ciências Humanas, a fim de corroborarem com a implantação das implementações da BNCC nos estados e municípios;
 3. A busca por uma política de estado que assegure os aspectos humanizantes da educação como prerrogativa na formação cidadã, colaborada pela oferta contínua e de qualidade do ensino técnico e profissionalizante;
 4. Uma Base Nacional Comum Curricular que não retroceda com propostas de alteração que suprimam conquistas que possuam perspectivas antropológicas humanísticas;
 5. O avanço gradativo na formação de professores que compreendam e sejam capazes de aplicar as propostas e diretrizes da BNCC;
 6. O educador que se sinta parte da construção de um projeto nacional de educação e, por este motivo, seja ouvido e valorizado no desenvolvimento de sua profissão;
 7. O processo de implantação do currículo que deve ser respeitado e respeitoso para com o projeto nacional de educação, em meio a tessituras críticas e questionadoras, como todo processo democrático, sem, no entanto, deixar de salvaguardar os direitos humanísticos essenciais para a consolidação da formação cidadã como os conceitos de liberdade, ética e moral;
 8. A aprendizagem no formato de eixo temáticos que precisam ser atrativos e significativos de tal maneira que oferte uma aprendizagem com valor, formando verdadeiramente para um projeto de futuro, nas perspectivas humanísticas e das habilidades profissionais;

9. A Filosofia e a Sociologia que retornam ao cenário do currículo como obrigatórias, e que precisam também de uma formulação que vai além das temáticas propostas, ou mesmo do seu aspecto transdisciplinar, essas precisam proporcionar o espanto e a curiosidade como fomentos do desejo pelo saber. Para isso, a educação exige novos métodos e meios para o seu ensino e na sua aprendizagem.

Aos críticos da impossibilidade de uma pragmaticidade da Filosofia no currículo, essa pragmaticidade não estaria no conteúdo em si, apresentado pelos componentes, e sim na forma como esses são ensinados, no aspecto contributivo da unidade disciplinar, que estando presente no currículo pode sim ter um papel fundamental na formação dos jovens.

A formação integral dos adolescentes no Ensino Médio é atribuição do todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação. Daí decorrem a necessidade de um espaço significativo para componentes filosóficos no currículo escolar e um sério compromisso na prática pedagógica de seu docente e da equipe pedagógica da escola. Mas esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos, nem mesmo de um conjunto de determinadas habilidades lógicas. Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica (Severino, 2010, p.58).

A constituição ampla de saber que tais ciências abraçam possibilita inúmeras relações com o cotidiano, relacionados à ciência, a cultura, a antropologia e ao mesmo tempo a

tecnologia, bem como possibilita reflexões atemporais, percorrendo aspectos fundamentais da História ou ainda nas situações da vida cotidiana, sobretudo no campo axiológico no universo dos valores, da ética, da política, ou metafísico com transcendência e o Transcendente, sempre com o intuito integralizador da dignidade humana na sua construção histórica.

Tais aspectos são genuínos e necessários quando se pensa em uma política educacional com identidade, na qual o interesse está na formação cidadã, de sujeitos protagonistas de sua história e da História da sociedade na qual estão inseridos, e é em meio à diversidade que acontece a complexidade do fenômeno educacional. Também nesse aspecto a Filosofia existindo de maneira sistemática pode colaborar com a reflexão dessas complexidades sendo capaz de inferir sobre as multiplicidades existentes.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. In.: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em 01/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. In.: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em 02/08/2024



FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas juveniles y cultura escolar.** Cuadernos del Unicef, Buenos Aires, 2000.

_____. **La Educación media en la Argentina: desafíos de la universalización.** In: _____. **Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso.** Buenos Aires: Altamira, 2003. p.11-23.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia.** Campinas: Pro-Posições, v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vireira; VIANNA, Rafael de Brito. **O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural.** Chapecó: Revista Pedagógica, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

TIRAMONTI, Guilhermina. **La Escuela em la encrucijada del cambio epocal.** Educação&Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.889-910, out. 2005.

Recebido em 03/04/2025.

Aprovado em 18/06/2025.