

## Novas arquiteturas curriculares do ensino médio: entre o velho descaso e costumeiro faz de conta

New curricular architectures for high school: between the old neglect and usual make-believe

Edivanda Gambin Albarello<sup>1</sup>, Claudionei Vicente Cassol<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo analisa a nova arquitetura curricular do Novo Ensino Médio no Brasil, com foco nas implicações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM - e seus Itinerários Formativos. O estudo também ocupa do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM - e sua perspectiva de protagonismo estudantil e formação científica, com ênfase na realidade do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa utiliza uma abordagem documental e reflexiva para explorar as principais dimensões dessa arquitetura curricular e suas implicações na formação de estudantes no Brasil. O estudo identifica um currículo flexível fornecido pela introdução da BNCCEM e dos Itinerários Formativos, permitindo a estudantes trilhar caminhos alinhados com seus interesses e aptidões. Porém, são levantadas questões legítimas sobre a manutenção da formação científica e humanista e destaca-se que o alinhamento das diretrizes enfrenta desafios significativos, desde a formação docente até a infraestrutura das escolas, passando pelo comprometimento da sociedade e as ações do Estado. A conclusão do estudo enfatiza a importância de encontrar um equilíbrio entre a flexibilidade curricular e a qualidade científica e humanista do ensino, ressaltando a necessidade de priorizar a formação científica e o protagonismo estudantil. A coparticipação da comunidade e os professores é vista como essencial para a construção de uma estrutura curricular que acolha as juventudes e promova valores democráticos e republicanos, de solidariedade e desenvolvimento vinculados à vida em suas diversas formas de existência. A pesquisa destaca a importância de políticas públicas específicas do campo educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino médio; formação científica; protagonismo estudantil.

**ABSTRACT:** This article addresses the New Curricular Architecture of Basic General Training in the context of New Secondary Education in Brazil, focusing on the implications of the National Common Curricular Base for Secondary Education (BNCCEM) and the Formation Itineraries. The study also analyzes the Gaucho Curricular Reference for Secondary Education (RCGEM) and its perspective of student protagonism and scientific formation, with an emphasis on the reality of the State of Rio Grande do Sul. The research uses a documentary and reflective approach to explore the

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, PPGEDU - URI/Câmpus Frederico Westphalen. Professora da rede Pública Municipal e Estadual. Integrante do Grupo NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Ensino Superior-URI. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisa e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen-RS. E-mail edivandagambin@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4544-0379> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1116111715503254>

<sup>2</sup> Doutor em Educação nas Ciências. Professor no PPGEDU/URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), Integrante do NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior), Integrante da RICET (Rede Internacional de Cidades que Educam e Transformam) e integrante da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6978565796991115>; <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>. E-mail: cassol@uri.edu.br.

main dimensions of these curricular guidelines and their implications for the training of Brazilian students. The study identifies a flexible curriculum provided by the introduction of BNCCEM and Formation Itineraries, allowing students to follow paths aligned with their interests and abilities. However, legitimate questions are also raised about the maintenance of scientific and humanistic formation. The article highlights that the alignment of these guidelines faces significant challenges, from teacher training to school infrastructure, including the commitment of society. The conclusion of the study emphasizes the importance of finding a balance between curricular flexibility and the quality of teaching, highlighting the need to prioritize scientific formation and student protagonism. The co-participation of the community and teachers is seen as essential for the construction of a curricular structure that welcomes young people and promotes democratic values, solidarity and development linked to life in its various forms of existence. The research highlights the importance of specific public policies in this constantly evolving educational field.

**KEYWORDS:** high school; scientific training; student protagonism.

## INTRODUÇÃO

Alicerçada nas perspectivas de pensadores e pensadoras como Saviani (2022), Frigotto (2021), Ferretti (2021), Moll (2017) e outros/as que compõem a base teórica para as análises nesse estudo, compreendemos a educação, em seus sentidos amplos do escolar ao cotidiano, como pilar sobre o qual uma sociedade justa, científica e humanista, se constrói. As compreensões ressaltam a importância de um sistema educacional democrático e republicano para o desenvolvimento social no qual a educação se configura como necessidade na edificação de uma sociedade equitativa, plural, solidária e mais apta a enfrentar desafios que a contemporaneidade apresenta e aqueles que são rerepresentados historicamente. No contexto do Ensino Médio, última etapa da formação básica, a educação assume uma função crucial na formação das juventudes ao buscar adaptar-se às exigências da atualidade e proporcionar uma formação mais flexível e significativa.

A implementação da nova arquitetura curricular da formação básica, no panorama do *novo* Ensino Médio, constitui e demarca um campo de significativa relevância, descortinando, pelo menos, duas composições historicamente opostas na política educacional brasileira: escola para todos e todas e escola seletiva, excludente, elitista. Desse cenário, desponta o objetivo do presente estudo em analisar as compreensões das implicações que a arquitetura imposta pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM – e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM – pode desencadear na estrutura e resultados da educação brasileira. As diversas facetas das abordagens filosófico-pedagógicas dos documentos em análise, os elementos teóricos, ideológicos e pedagógicos que compõem a BNCCEM e o RCGEM, as diferentes concepções de formação científica, as abordagens de protagonismo juvenil nos documentos e a integração do conhecimento científico e do protagonismo na formação das juventudes do Ensino Médio.

No âmbito específico deste estudo, direcionamos nossa atenção para as dimensões da BNCCEM e dos Itinerários Formativos, os quais oferecem uma flexibilidade curricular inédita, mas também suscitam questionamentos sobre o comprometimento da formação científica e humanista de estudantes e, também, de docentes porque, paralelamente, aos documentos em análise nesse estudo, é preciso lembrar que está em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores e Professoras, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Documento que merece profunda atenção, ainda que não se constitua em análise nesse artigo. Analisamos, também, o RCGEM, suas abordagens, compreensões e implicações em relação ao protagonismo estudantil e à formação científica.

Utilizando metodologia documental e abordagem crítico-reflexiva, examinamos as implicações da BNCCEM na formação de estudantes em cinco movimentos que buscam explorar as implicações da Base para o futuro da educação no Brasil e, com especial atenção, à realidade do Estado do Rio Grande do Sul. No primeiro, nos dedicamos a análise da BNCCEM e dos desafios da formação integral no Ensino Médio brasileiro. No segundo, enfrentamos a BNCCEM e os Itinerários Formativos, enquanto proposta de flexibilidade curricular e consequente retrocesso na formação científica. O terceiro movimento olha o RCGEM como documento norteador do Ensino Médio Gaúcho e encaminha as análises do quarto momento: RCGEM – a proposta gaúcha para o Ensino Médio na perspectiva do protagonismo e da formação científica. No quinto momento, analisamos a Construção e implementação do RCGEM no Estado do Rio Grande do Sul, mantendo a linha crítica para as análises, sustentados pelas bases teóricas que têm se dedicado intensamente na defesa de uma educação de qualidade científica e humanista para a educação brasileira.

### **A BNCCEM e os desafios da formação integral no Ensino Médio brasileiro**

Ao analisar o documento, compreende-se que há uma intencionalidade sobre a formação humana integral, que parece contribuir na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de maneira que os/as alunos/as ao longo de toda a Educação Básica possam se desenvolver. A formação humana integral aparece de modo abrangente nas dez competências gerais. Essas competências remetem à construção de um currículo diversificado e ao mesmo tempo interligado, pois trazem compreensões de conhecimento científico e sua aplicabilidade no cotidiano dos/as jovens, com a intencionalidade de fortalecer a construção do projeto de vida e do protagonismo juvenil.

Deduzidas essas grandes propostas contidas na BNCCEM, percebe-se sua organização em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN). O objetivo parece ser o fortalecimento das relações entre as disciplinas e focar na contextualização e promover intervenções na realidade, através do trabalho em conjunto e cooperativo dos/as professores/as no planejamento e execução dos currículos. (BRASIL, 2009). O destaque está na oferta de Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares de oferta obrigatória.

O documento BNCCEM (BRASIL, 2018) estabelece, para cada área do conhecimento, competências específicas que devem ser desenvolvidas em articulação com as competências do Ensino Fundamental e adequadas para a formação dos/as estudantes do Ensino Médio. Para desenvolver cada uma das competências propostas está relacionado um conjunto de habilidades que representa aprendizagens essenciais. Na opinião de Castro, Marques e Miranda (2020) a organização dos currículos, sustentados pelas competências gerais, estabelece o desenvolvimento e a aplicação das habilidades para a construção do conhecimento científico. A articulação entre estes elementos curriculares promove a aprendizagem e a capacidade de fazer escolhas, as quais parecem se assentar na concepção de protagonismo da BNCCEM.

Ao realizarmos uma análise da BNCCEM (BRASIL, 2018), o documento demonstra preocupação com a realidade educacional histórica no Brasil, aponta diversas falhas na oferta da educação para as juventudes atendidas nas escolas públicas de todo país, entre elas, o desempenho insuficiente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do próprio Ensino Médio, deficiências na organização curricular, excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. No entanto, na compreensão de Frigotto (2021), na reforma há um processo impactante que destroça por completo o currículo já construído, exclui ou descaracteriza disciplinas, especialmente, das ciências humanas e sociais. Na visão da proposta, a reforma moderniza o Ensino Médio e busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas, retira algumas consideradas menos importantes, ditas, cansativas, inúteis e pouco atraentes, denuncia Frigotto (2021). Desta forma, justifica os altos índices de evasão escolar e complementa que as mudanças são de interesse dos/as jovens da etapa final da educação básica.

O pesquisador Celso Ferretti (2021) complementa que a Lei Federal 13.415/2017 caminha na direção contrária daquela que professores/as e estudantes defendem e da realidade das escolas brasileiras, ainda que, no imediato, a redução e a condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para alguns jovens. Pensadores/as em diálogo nesta reflexão, desenvolvem suas análises de forma enfática e criticam a implementação da BNCCEM. Afirmam que a implementação da estrutura e da proposta pedagógica segue na direção contrária ao que almeja a sociedade ou, pelo menos, ao que tem sido propagandeado e difundido como grandes horizontes educacionais.

Além da universalização do atendimento, o Ensino Médio apresenta outros grandes desafios, como a permanência do/a jovem na escola e as aprendizagens significativas. O interesse, a realidade local e a relação com os contextos macros. Ao que parece, com a criação dos Itinerários Formativos (IFs) - a escola se torna mais atraente às juventudes, que poderão escolher aprofundar estudos apenas na área que melhor se identificam. Assim, a BNCCEM transporta a falsa ilusão de que é atrativa e que o/a jovem apresentará maior interesse pelos estudos. Ao contrário do que tem sido difundido em grandes mídias e propagandas governamentais, esse ponto se constituiu em engano, especialmente que esse Ensino Médio proporciona qualidade na educação. São argumentos pouco convincentes e estranhos considerando sua implementação apressada, entre outras falhas que essa reflexão procura mencionar.

O direito à educação não pode se resumir ao acesso à escola, mas na sua universalização, na garantia ao direito de aprendizagem: estar na escola, nela permanecer e construir conhecimento científico, de formação humanista, portanto no desenvolvimento de uma formação integral. É preciso ultrapassar as pautas simplificadoras e superficiais, enfrentar os crônicos problemas da educação a partir de compreensões sociofilosóficas e político-pedagógicas consistentes, que olhem as juventudes de modo integral e a sociedade de modo contextualizado, não para reprodução, mas enfrentamento e construção de conhecimento, que emancipe com pesquisa, dialogicidade, solidariedade e reflexão e resistência.

Jaqueline Moll (2017), ao analisar a BNCCEM, vê a formação técnico-profissional como precária com a exclusão da formação básica mais consistente, *omnilateral*, o que aprofunda a desigualdade de oportunidades educacionais, não muito diferente da característica do Ensino Médio atual. A proposta pode ampliar o dualismo na educação brasileira e aumentar as desigualdades sociais e culturais existentes. Ferretti (2021) complementa que o tratamento conferido pelo documento à questão educacional não atende as necessidades das diferentes juventudes. É preciso um projeto muito mais amplo do que uma reforma curricular precária, com pouco debate, que pensa apenas no número e na distribuição de componentes curriculares, habilidades, competências e objetos do conhecimento. Mesmo que a redução do número e das horas-aula das disciplinas do Ensino Médio seja atraente para os/as jovens, há dificuldades em se visualizar consequências positivas futuras para cada cidadão/ã, para a sociedade, para a ciência e para o conhecimento.

Para Ramos e Frigotto (2016), a consolidação do ensino em tempo integral se contrapõe com a realidade de jovens que precisam trabalhar. Nesta perspectiva, poucos/as jovens terão a oportunidade de permanecer na escola de forma integral. Desde cedo precisam ajudar com as despesas da família. Esta inserção do/a jovem no mundo do trabalho, de forma ativa, crítica, criativa e responsável, só parece ser possível a partir da reestruturação dos currículos escolares, mediante

um projeto pedagógico que explicita a importância do trabalho na transformação da cultura, bem como na modificação da natureza. Relacionar a teoria e a prática se torna necessário para compreender conteúdos científicos e sua aplicabilidade. Desse modo, compreende-se que o/a jovem perceba as diversas formas de trabalho existentes e seus diferentes contextos e que a preparação para o mundo do trabalho não está limitada à profissionalização precoce das juventudes.

Na opinião das pesquisadoras Rochana Basso e Silvia Regina Canan (2021, p. 66), as políticas educacionais, historicamente, têm se apresentado como relatos e constatações que mostram o quanto as “Leis Orgânicas perpetuaram um dualismo que ainda hoje não foi resolvido em nível de Brasil, qual seja, para os menos favorecidos economicamente, destina-se, de maneira precária e de forma acelerada”. Compreendemos que, para mudar a realidade apresentada pela política educacional, necessitamos não só de legislações, mas também de profissionais qualificados/as, comprometidos/as, afinados/as para contribuir com a formação de jovens críticos/as, autônomos/as, com conhecimentos suficientes para prosseguirem com seus projetos de vida, seja por meio da universidade ou do mundo do trabalho, mas acima de tudo, com postura ética, compreensão científica e formação humanista.

Ao considerar estes aspectos, as escolas, ao criarem espaços de interação podem contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, atender as necessidades pedagógicas, científica e humanistas, com currículos que despertem a não-violência, o diálogo, a manifestação das opiniões e dos pontos de vista, o estímulo ao respeito, à dignidade de si e do/a outro/a. Valorizar o combate às discriminações e promover a participação política e social, construir projetos de vida baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade, podem ser ações que decorrem da formação integral. Frigotto (2021) destaca, em sua análise, que a descaracterização das disciplinas para a criação dos IFs traz um impacto na vida dos/as jovens, pois, precocemente, são forçados/as a fazer escolhas que, por vezes, podem ser limitadas e vão interferir profundamente nas suas vidas futuras. Este ponto, reforça a situação de que a realidade educacional do Brasil é precária em termos pedagógicos, científicos e educacionais. Apresenta vários pontos frágeis a começar pela valorização profissional do/a educador/a, pelas instalações, prédios escolares, infraestruturas e espaços, equipamentos e laboratórios, salas de recreação, criação e arte, materiais didáticos e pedagógicos entre outras defasagens em debate nessa reflexão.

Outra preocupação constante, que evidencia a falta de comprometimento com a qualidade do ensino trazida pela proposta da BNCC/EM, tem relação com a valorização docente, a inclusão da possibilidade de contratação de profissionais com *notório saber* para lecionar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiências profissionais. Desrespeito com profissionais que estudam, formam-se e se mantêm em formação continuada, além de comprometer a qualidade do ensino. A

expectativa dos órgãos governamentais hegemônicos em defesa da proposta da BNCCEM é resolver a falta de profissionais em algumas áreas do conhecimento. Diante das análises de estudiosos/as do assunto, essa não é a forma correta e eticamente mais adequada para combater o déficit de licenciados/as. Ao analisar a proposta de habilidades das áreas do conhecimento, percebemos que elas assumem a pretensão de formar jovens autônomos/as, capazes não só de resolver problemas, mas também de formulá-los e propor soluções, argumentar, analisar textos de forma crítica, ou seja, uma/a jovem protagonista. Isso implica a vida, a existência, de si e dos coletivos, não de instrumentalização técnica.

Nesse sentido, o filósofo italiano do início do século XX, Antônio Gramsci (2006, p. 45) nos faz pensar ao sugerir que “a participação verdadeiramente ativa do aluno na escola só se concretiza se há ligação da escola com a vida”; O Ensino Médio, enquanto formação básica, deve estar conectado tanto com a formação geral básica quanto com a capacidade de formar lideranças e ressignificar o espaço escolar, no qual os interesses não sejam apenas os de formação de mão de obra para interesses do capital. Para Gramsci (2006, p. 46) é importante que a escola oriente os/as estudantes sobre o fato de “que a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do/a discente e no qual o/a professor/a exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade”. O papel fundamental da escola, então, à medida que favorece a construção da autonomia intelectual, permite às juventudes pensar suas práticas, evoluir na construção de suas vidas e contribuir com a sociedade. Na medida em que o/a professor/a, consciente das diferenças culturais presentes na sociedade organiza um processo de ensino e orienta os/as estudantes para que possam refletir sobre os saberes populares e os conhecimentos científicos, une a teoria com a prática e torna a sala de aula um espaço de produção de conhecimento. Os escritos de Gramsci (2006) sobre a temática educacional têm contribuído para uma compreensão reflexiva e crítica da escola contemporânea e iluminam a construção de propostas alternativas de organização da escola e de políticas para a educação.

Percebemos a necessidade de pensar o Ensino Médio para a formação da autonomia e da liberdade com políticas públicas para a educação pautadas na transformação da sociedade. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) refletem, ao expressar suas indignações com a forma que o Ensino Médio tem sido tratado que “de forma crescente, as políticas do Ensino Médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial”. Nessa lógica, construir um currículo que atenta às necessidades e aos interesses dos/as jovens de forma unilateral, pode negligenciar um dos papéis fundamentais da educação, o de mostrar quais interesses seriam relevantes, alertá-los/as sobre a

importância da formação intelectual, do acesso aos conhecimentos científicos como fundamentais para a formação integral e, inclusive, a profissional.

### **BNCCEM e Itinerários Formativos: flexibilidade curricular e retrocesso na formação científica**

Uma série de motivos foram apresentados pelos governos desde 2016 para a implementar a proposta de mudança do Ensino Médio que consideram a grande defasagem de aprendizado, o elevado índice de evasão escolar, a não-permanência das juventudes na escola e a oferta de conteúdos que possam dar sentido ao aprendizado. O NEM foi organizado de modo a atender às necessidades dos/as jovens e adequar o ensino às suas expectativas de vida, na perspectiva da Lei 13.415/2017. A principal mudança é a proposta dos IFs, que se soma às reduções da Formação Geral Básica (FGB), tanto em períodos quanto em disciplinas, e aos arranjos curriculares que mascaram a formação, como as Eletivas e um rol de componentes curriculares com acento técnico-pragmático em detrimento da formação integral.

Os IFs têm objetivos de concentrar a oferta aos/às jovens numa trilha que melhor atenda suas expectativas. Cabe à escola estabelecer quais serão oferecidos e, em um trabalho conjunto com os/as alunos/as e suas famílias, orientar para a escolha do melhor caminho. Por outro lado, professores/as e gestores/as ainda encontram dúvidas quanto à implementação do novo modelo que não ajudaram a construir, que não compreenderam e sobre o qual não têm gestão.

A BNCC do Ensino Médio, conforme a sequência da análise, define as aprendizagens essenciais e orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas. Torna-se fundamental considerarmos que tal processo fica a cargo dos sistemas de ensino e das escolas, que deverão construir seus currículos – ou se adaptar, como parece ser prática já histórica – para considerar as características de cada região, as necessidades de formação e as aspirações. Os IFs se apresentam como uma estratégia de flexibilização curricular no Ensino Médio ao possibilitar opções de escolha para os/as estudantes. Os sistemas de ensino e as escolas devem adotar a melhor organização curricular, que atenda as expectativas e os interesses de seus/as estudantes e rompa com a centralidade das disciplinas, para expandir o protagonismo dos/as jovens por meio da articulação entre as áreas do conhecimento, nas quais possam ofertar ambientes favoráveis à construção de múltiplos saberes, tais como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e núcleos de estudos e criação artística. Com isso, pensa-se em dar sentido aos conteúdos escolares, possibilitar aos/as estudantes a manifestação de suas escolhas, prezar pela cidadania e construção de conhecimentos científicos e socioemocionais.

Ao considerarmos os diferentes tipos de IFs ofertados pelas escolas, os quais, pelo menos teoricamente, devem prever a realidade local, as necessidades da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das instituições para propiciar aos/às estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolverem seus projetos de vida, valoriza-se a integração de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Moll (2017) argumenta que a tal liberdade de escolha que os IFs oferecem não se materializará, de fato, por diversos motivos. Um deles, segundo a autora, é a falta de profissionais de diversas áreas, o que pode levar gerações inteiras a ficar sem aprendizagens essenciais da formação geral.

A Lei 13.415/2017, que implementa a reforma do Ensino Médio, sancionada pelo Governo Michel Temer, promove alterações na estrutura da etapa final da educação básica, ancorada na criação da

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental [...]. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio [...]. O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 1).

O Novo Ensino Médio (NEM) passa por mudanças que, segundo o Ministério da Educação (MEC), visam oferecer “uma posição de maior protagonismo às juventudes e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem.” (BRASIL, 2019, p. 9). Para isso propõe as seguintes alterações:

- a. Implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC;
- b. A escolha por Itinerários Formativos - os currículos do ‘Novo’ Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes;
- c. Formação técnica e profissional no Ensino Médio regular [...];
- d. A ampliação e distribuição da carga horária. O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica [...]. O restante da jornada deve ser destinado aos Itinerários Formativos. (BRASIL, 2019, p. 9).

A Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018, complementa e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs e reforça as normas e perspectivas da Lei 13.415/2017.

Não se pode estranhar que a comunidade escolar se coloque em questionamento à reforma, primeiramente por ter sido apresentada por medida provisória. Em nossa compreensão, em partilha com compreensões da base teórica que nos sustentam nessa reflexão, é inadmissível que uma reforma estrutural do Ensino Médio seja imposta unilateralmente, sem considerar estudantes, docentes, pesquisadores/as e a sociedade em debate ampliado. A questão da educação é central. A forma como a BNCCEM tem sido outorgada, expressa o apressamento que a política governamental dos anos 2016 a 2022 tem pretendido para a formação. Faz-se necessário estudos, investigações, debates, análises e isso demanda tempo para amplas considerações, ambiente democrático e esclarecedor. Justamente o oposto parece ter sido estabelecido até o momento pelo sistema educacional brasileiro.

### **O RCGEM como documento norteador do Ensino Médio Gaúcho**

Nesse mesmo cenário, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) constitui um documento técnico-normativo, que apresenta diversas finalidades educacionais para o território gaúcho e para as redes que o compõem. Traduz a proposta de educação pública da rede estadual de educação, ou seja, apresenta as políticas públicas educacionais relacionadas com os/as jovens e adultos/as. Apresenta-se como um documento importante por considerar os processos culturais e socioeconômicos da sociedade nos quais as juventudes estão inseridas. Ao mesmo tempo, convida o poder público e as instituições para desenvolver, em parceria, um ensino no qual o/a estudante seja “capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social e econômica” (RS, 2021, p. 15). O RCGEM, preconiza o protagonismo do/a jovem, suas vivências e sentidos na sociedade ao reconhecer as:

[...] diferentes juventudes como agentes com condições de protagonizar conhecimento, vivências e sentidos na sociedade. Para além do objetivo restrito de ensinar para o vestibular e ENEM, o convite do Referencial conjuga esforços para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividades e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito. (RS, 2021, p. 15).

Para além de um documento técnico-normativo, o RCGEM se preocupa em discutir a economia, a política, a cultura e a educação, dimensões nas quais os/as jovens se desenvolvem como protagonistas como sujeitos capazes de refletir suas práticas e desenvolver “competências e habilidades de base científica e justiça social” (RS, 2021, p. 15) e primar pela equidade e a

dignidade humana, através da educação integral e da construção de uma cultura científica. Construído coletivamente por um grupo de profissionais da rede pública de ensino, ressalta o compromisso com a educação integral das juventudes das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, atento às sugestões da consulta pública, é encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEED-RS) em 18 de dezembro 2020 e aprovado com sugestões, em 14 de abril 2021. Sua construção indica observância à Lei 9.394/96 (LDBEN), que estabelece, em seu artigo 35, quatro finalidades para o Ensino Médio: 1) garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino Fundamental” (BRASIL, 1996, s/p); 2) convida à “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1996, s/p), com conteúdos científicos e oferta de conhecimentos e habilidades que oportunizem as juventudes seguir uma carreira profissional; 3) a “formação e o aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996, s/p). Assim, compreendemos que a escola deve propor situações de diálogo e valorizar vivências que permitam às juventudes seguir caminhos na construção de atitudes e valores não violentos, utilizar o pensamento crítico, o diálogo e os conhecimentos científicos, valorizar as diferenças e visar o crescimento enquanto pessoa humana, e 4) a finalidade expressa da importância da “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e dos processos produtivos” (BRASIL, 1996, s/p) através da articulação das áreas do conhecimento, de práticas transdisciplinares que contemplem a diversidade cultural das múltiplas juventudes do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao refletirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (DCNEMs), bem como seus princípios para o Ensino Médio, observamos que apresentam, em sua redação, um “avanço na arquitetura/estrutura curricular, através de uma matriz curricular diversificada e flexível”. (RS, 2021, p. 19). Propõem diversas mudanças e ações que renovam os currículos, a fim de garantir os direitos educacionais para todos/as sem distinção e consideram os interesses dos/as jovens. A análise permite visualizar, na construção do documento, “as constantes mudanças da sociedade contemporânea mundial, marcada por profundas transformações, principalmente, pelo avançado desenvolvimento tecnológico, pela rapidez das informações e pelas alterações no modo de agir, pensar e viver das pessoas” (RS, 2021, p. 20). Embora sua proposta inicial seja considerar as discussões e necessidades apontadas, principalmente, pelos/as professores/as e estudantes envolvidos/as diretamente com a educação, traz desafios a serem superados. Entre eles, motivar os/as professores/as a preparar aulas criativas com significado científico e alinhadas aos desejos dos/as estudantes. Um diálogo com a proposta da BNCCEM que apresenta os IFs, nos quais os/as alunos/as podem fazer escolhas e como preferem desenvolver e aprofundar o conhecimento científico.

No entanto, o RCGEM não consegue superar o dogma da BNCCEM. O que nos leva, novamente, a Frigotto (2018) que é enfático ao afirmar que o documento da BNCCEM transpira um excesso de disciplinas e esconde a retirada de disciplinas históricas e importantes do currículo, especialmente na área das ciências humanas, além de diminuir a carga horária. Ao refletir no âmbito da evolução tecnológica, pondera que o/a aluno/a vive na era digital e não aprende mais da maneira como era ensinado. Nóvoa (2015), também, afirma que a instituição escolar precisa mudar para atender a demanda do século XXI. A velha forma de repassar o conhecimento, na qual o/a professor/a é o/a detentor/a do saber, já não poderá mais ser empregada neste século. Ambos os documentos falham pedagógica e epistemologicamente.

Através da FGB o RCGEM propõe consolidar o conhecimento científico, embora ainda siga, por força da normatização federal, a proposta BNCCEM. A oferta dos IFs e de toda a flexibilização curricular possibilita a oportunidade de escolha para os/as estudantes, ao mesmo tempo que delega autonomia para as redes de ensino ofertar os percursos. Considera diversos aspectos como o território, necessidades, potencialidades e perspectivas culturais, turísticas, tecnológicas e sustentáveis e prima pela equidade e a formação humana integral, porém, mantém as mesmas estruturas físicas e pedagógicas.

A partir da Resolução do CEED/RS 349/2019, o RCGEM se torna o documento orientador da última etapa da Educação Básica no território gaúcho. Apresenta-se como apoio pedagógico com a finalidade de organizar, unificar a ação educacional e primar por valores humanos, essenciais para o desenvolvimento integral do/a cidadão/ã. Compreende-se que é no Ensino Médio que acontece a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. (RS, 2021). Assim, o RCGEM parece garantir, da mesma forma, a continuidade e o aprofundamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, porém com acréscimos que sugerem um olhar específico para a cultura e história do Rio Grande do Sul.

### **RCGEM – A proposta gaúcha para o Ensino Médio na perspectiva do protagonismo e da formação científica**

Ao realizar a leitura do documento do RCGEM, podemos observar que uma das preocupações apresentadas se relaciona com as médias do Índice da Educação Básica (IDEB) para este nível de ensino. Neste sentido, estabelecer metas de avanço se torna uma ação importante. Pensar a qualidade da educação possibilita a vivência de aprendizagens significativas, novas formas de ver a agir na realidade, de resolver problemas e formular hipóteses que podem levar a reflexões

sobre os diversos contextos nos quais a formação integral, o protagonismo e a formação científica se aliam na promoção da autonomia, da emancipação e podem produzir significados consistentes.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 174) apontam que “No Rio Grande do Sul, 42,7% dos alunos da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 39,7%. Em Porto Alegre, os patamares são de 35,6% e 38,2%, respectivamente” e somente 65% das juventudes concluem o Ensino Médio até os 19 anos. A nível nacional, em 2020, 9,7% dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 22,7% dos/as estudantes dos anos finais e 26,2% dos/as estudantes do Ensino Médio apresentavam defasagem igual ou superior a dois anos em relação à série que deveriam estar cursando (BRASIL, 2021). Outra preocupação do RCGEM gira em torno da distorção idade/ano, os índices do Estado apresentam distorção em torno de 25% e 49% dos/as estudantes, em praticamente todas as regiões. A partir dos dados o documento RCGEM apresenta como possibilidades a oferta dos IFs, alinhados aos interesses e necessidades dos/as jovens, como uma das formas de contribuir para a diminuição da evasão e abandono escolar na etapa do Ensino Médio. Ocorre aqui, uma dissonância entre o que está disposto no RCGEM e a prática estabelecida pela gestão da rede.

O RCGEM prevê a possibilidade de proporcionar investimentos na infraestrutura, nos recursos humanos e na formação dos/as educadores/as para, nos próximos anos, repercutir melhorias na Educação Básica do Estado. Frente aos dados, o RCGEM (RS, 2021) apresenta uma notável preocupação com os/as principais atores e atrizes da vida real, os/as jovens, que carregam consigo um mundo de diversidades. Neste viés a pesquisadora Helena Abramo (2005, p. 31) destaca que os/as jovens passam por “uma fase marcada por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades”. Assim, os/as jovens, segundo o entendimento da autora, participam de intensas experiências durante a passagem para a vida adulta, tornando-a significativa, assumem responsabilidades exigidas. A escola é um espaço privilegiado, no qual as vivências e experiências significativas acontecem de forma contínua e os/as jovens procuram intensificá-las por meio de movimentos educativos, pelos rumos que cada um/a pretende seguir. Segundo o RCGEM, as experiências visam “estimular nos jovens a capacidade de escolhas e de tomada de decisões, ou seja, a autonomia”, preconizada através do protagonismo, fortalecem seus vínculos para o “enfrentamento proficiente dos desafios reais impostos pela sociedade e pelo mundo do trabalho”. (RS, 2021, p. 27). Neste sentido, o RCGEM se apresenta alinhado à BNCCEM ao apontar a importância de “fortalecer os vínculos e a autonomia nos jovens, oferecendo a eles condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir” de forma crítica e com diferentes argumentos. (RS,

2021, p. 27). Um grande empecilho nessa proposta é a distância entre o que o documento propõe o que a gestão da rede viabiliza enquanto política pública.

Em outras palavras, a intencionalidade apresentada no RCGEM está baseada na FGB, acompanhada da flexibilização, através da oferta da escolha dos IFs, com perspectiva de compreender o “trabalho como princípio educativo e elencar as especificidades de cada região” (RS, 2021, p. 27). Ao proporcionar aos/as educandos/as um mundo de possibilidades, aproxima-se o que se ensina na escola com os interesses dos/as jovens, abre-se a escola para interagir com o mundo exterior através de parcerias “com universidades, setor privado, empresas, sistema S” (RS, 2021, p. 27), contribui-se com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, aproxima-os da construção de seus projetos de vida. Não devemos esquecer, porém, que para chegarmos à efetivação da proposta do documento, precisamos ouvir a sociedade, a família e sobretudo os/as estudantes e contar com a disposição governamental para implementar a política pública para a educação com outra orientação epistêmico-pedagógica.

O RCGEM apresenta pontos importantes ao fazer referência aos objetos do conhecimento que devem ser trabalhados no componente curricular projeto de vida. Tanto sociedade, pais, mães, quanto estudantes, apontam a necessidade do mesmo na orientação das escolhas dos caminhos que os/as estudantes pretendem seguir após o Ensino Médio, bem como orientar no desenvolvimento de competências relacionadas a organização, responsabilidade, resolução de questões pessoais, estabilidade emocional, relacionamentos interpessoais, entre outros. (RS, 2021). Para os/as jovens estudantes, participar de aula dialogada, na qual múltiplos saberes são compartilhados, torna a aula mais agradável e participativa. A ideia da escolha dos IFs permite que os/as jovens possam evoluir nos conhecimentos do mundo externo, pois têm a possibilidade de contato com oficinas e projetos, com a indústria e o comércio e ampliar a visão de mundo. Assim, os IFs são apresentados aos/as jovens enquanto escolha com destaque a alguns temas ou áreas de maior interesse, dependendo da região e da diversidade geográfica, socioeconômica e cultural. Percebemos a necessidade de proporcionar amplo debate entre a instituição escolar e os/as estudantes, para que sejam orientados/as a realizar suas escolhas a partir de suas necessidades e aspirações, para permitir que o/a jovem consiga resolver as demandas da vida cotidiana e atender as expectativas do mundo do trabalho e do ingresso no ensino superior.

Todas essas questões são relevantes, pois os/as jovens clamam por um olhar, buscam na escola compartilhar com outros/as da mesma faixa etária seus sentimentos, frustrações, conquistas e aspirações. Os/As professores/as, a escola e o próprio sistema escolar precisam ter condições de efetuar a acolhida, desenvolver o papel de conhecer as juventudes e suas demandas e encontrar a melhor forma de conduzir conteúdos e aprendizagens essenciais do currículo. Parece que o RCGEM

(RS, 2021, p. 30) tenha sido pensado para respeitar as diversas culturas juvenis. Trata da “Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação no Campo, da Educação Indígena e da Educação Quilombola” cada um com as suas “especificidades, reconhecendo a importância da adaptação curricular”. Prevê, nesse sentido, que “cabe ao Referencial Curricular Gaúcho possibilitar o pensar de metodologias efetivas baseadas em uma matriz sólida, que respeite os valores locais, culturais e históricos e possibilite que trabalho, conhecimento, ciência e sustentabilidade resultem em equidade, flexibilidade e, conseqüentemente, garantam o acesso e a permanência” (RS, 2021, p. 30).

Porém, para atender as demandas é preciso refletir a formação de profissionais e sua adequação à realidade de cada comunidade local ou regional, respeitar as diferenças, ampliar o diálogo, articular ideias e conhecimentos. Frente a estas necessidades, o/a professor/a precisa dispor de tempo, entender que o seu papel na vida dos/as jovens vai além de repassar conteúdos. Ações crítico-analíticas e reflexivas precisam ser ampliadas para dar materialidade ao fazer pedagógico. Parece ser nessa perspectiva que o RCGEM tem sido construído, especialmente, para atender o público jovem. Apresenta propostas para serem pensadas e aplicadas no território gaúcho, nas quais as diversas redes de ensino, em regime de colaboração, devem elaborar matrizes e atender perspectivas demandas dos/as estudantes, das famílias e da sociedade. Há uma proposição de permitir flexibilidade na organização curricular, ampliar as possibilidades de escolhas, pautadas na compreensão e reconhecimento das diferenças, no respeito aos direitos humanos e construção de conhecimentos científicos que auxiliem no desenvolvimento da vida e no mundo do trabalho. Por isso, cada construção e reconstrução de documento deve primar pelo cuidado e valorização das especificidades de cada instituição escolar, de cada comunidade e das demandas das juventudes. (RS, 2021). As construções e reconstruções devem estar articuladas às diversas modalidades de ensino ofertadas pela rede estadual: EM Integral; EM noturno; Educação no Campo; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Indígena e Quilombola, Educação carcerária e formação docente. Cada uma tratada e orientada de acordo com suas especificidades, com respeito às diferenças socioeconômicas e culturais e oferecer suporte pedagógico e tecnológico para desenvolver habilidades e competências que contemplem a FGB e os IFs.

### **Construção e implementação do RCGEM no Estado do Rio Grande do Sul**

Diante das profundas mudanças que impactam fortemente a educação, a BNCCEM e o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentam, enquanto proposta, universalizar o acesso, assegurar a permanência e garantir as aprendizagens essenciais e significativas no Ensino Médio.

No Rio Grande do Sul (RS), a proposta para atender a BNCCEM se organiza em dois momentos: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica prioriza as aprendizagens das áreas do conhecimento, enquanto os Itinerários Formativos propõem o aprofundamento na área de interesse do/a estudante. O projeto de vida possibilita um amplo diálogo com as diversas áreas do conhecimento, valoriza os múltiplos saberes, desenvolve condições para os/as jovens realizarem suas escolhas pessoais, profissionais e atender os objetivos do protagonismo juvenil, em suas amplas e diversas dimensões.

Ao tratar da educação integral, o RCGEM considera o/a jovem em todos os seus aspectos, valoriza as diversas culturas juvenis, seus múltiplos saberes, suas singularidades para a construção de suas trajetórias educacionais. Portanto, “a educação integral não se limita a ampliação do tempo no espaço escolar”, mas sim forma como as aprendizagens são tratadas e desenvolvidas no âmbito escolar para que o/a jovem tenha “oportunidade de desenvolver de maneira plena o exercício de suas atividades individuais e sociais” (RS, 2021, p. 61), em suas diversas/múltiplas dimensões. Considerar o/a jovem em sua integralidade envolve o desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender fazer; aprender ser e; aprender a conviver. Nesta perspectiva, definir as competências necessárias para alcançar estes quatro pilares se tornou desafio proposto por diversos/as pesquisadores/as da área da educacional. Desenvolver competências e habilidades socioemocionais na educação básica compõem um dos objetivos da educação integral, contextualizada e, sobretudo, para atender os interesses dos/as estudantes e colaborar no desenvolvimento da autonomia, da socialização, no gerenciamento das emoções e na resolução de demandas cotidianas.

Para destacar a FGB, o documento RCGEM contempla as competências e habilidades propostas pela BNCCEM, apresenta o objetivo de ampliar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e construir conhecimentos suficientes para que o/a jovem possa se inserir na sociedade em suas diversas dimensões sociais, culturais e científicas, desenvolver “condições de compreender a complexidade do mundo e de suas relações e interferir nelas para desenvolver suas existências e realizar suas escolhas [...]” a partir da contextualização, das condições e potencialidades de cada indivíduo (RS, 2021, p. 92). Desta forma, a FGB privilegia o conhecimento científico e popular, contextualizado, contribui com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, atende as demandas individuais, valoriza o espaço escolar e a diversidade. Edgar Morin (2015, p. 68) nos permite refletir ao reforçar a importância de “formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos ao conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas”, de modo que “a escola hoje deve se preocupar com a construção de uma cabeça bem-feita ao invés de uma cabeça bem cheia, porque somente nessa perspectiva a educação

conseguirá responder aos desafios da ‘globalidade’ e da complexidade na vida cotidiana em todas as suas ordens”.

A educação precisa conduzir os indivíduos à aprendizagem das sabedorias múltiplas, integrais e para isso vale ressaltar da ideia de Morin (2005, p. 64) ao afirmar que

É necessário ensinar a aprender a saber se distanciar, saber se objetivar e se aceitar. Seria necessário saber meditar e refletir, a fim de não sucumbir a essa chuva de informações que nos cai sobre a cabeça, ela mesma sucumbida pela chuva do amanhã, que nos impede de meditar sobre o acontecimento presente no cotidiano, não permitindo que o contextualizemos ou que o situemos. Refletir é ensaiar e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas. Mais uma vez, para mim, a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão.

Nesta reflexão, Morin reforça a importância da formação para enfrentar os destinos, expandir o viver, buscar conhecimentos pertinentes e compreender as complexidades humanas. A escola pode contribuir na construção de cabeças bem-feitas em vez de cabeças bem cheias; desenvolver uma educação para além da acumulação de informações e que possibilite lidar com os desafios da globalização e da complexidade. Então, a educação, precisa conduzir os indivíduos a aprender. É necessário ensinar a meditar e refletir para não sucumbir à sobrecarga de informações que recebemos constantemente. A reflexão é vista como um ensaio, uma maneira de contextualizar, compreender e encontrar sentido e perspectivas nas informações e acontecimentos do cotidiano. A linha de força da sabedoria moderna está na compreensão profunda e contextualizada dos conhecimentos.

Queremos destacar a importância de uma educação que vá além do mero acúmulo de informações, que privilegie a compreensão, a reflexão e a contextualização dos conhecimentos. Ao que parece, consta na proposta do Referencial Curricular Gaúcho, porém carece de implementação. Ao se distanciar das políticas neoliberais em hegemonia nas políticas para a educação gaúcha, o RCGEM não é compreendido em sua proposição de educação integral e de valorização docente. As políticas governamentais continuam alheias às suas proposições de autonomia escolar ao afeiçoar-se com as indicações dos grupos, institutos e fundações que buscam índices e reverberam propostas mágicas e fórmulas salvadoras enquanto abocanham os recursos públicos.

## CONCLUSÃO

Estas reflexões que vinculam as propostas da BNCC/EM com as compreensões do RCGEM, nos permite mergulhar no cenário complexo da nova arquitetura curricular da Formação Geral

Básica no contexto do NEM – Novo Ensino Médio. Observamos como a introdução da BNCCEM e dos Itinerários Formativos proporciona uma flexibilidade curricular que permite a estudantes trilhar caminhos mais alinhados com seus interesses e aptidões, ao mesmo tempo em que levanta questões legítimas e estruturais sobre a manutenção da formação científica e humanista. Análise que pode ser estendida também o RCGEM, ao apresentar uma visão inovadora de protagonismo estudantil e destacar a importância da formação científica para o desenvolvimento das juventudes gaúchas. No entanto, fica evidente que a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios importantes, que vão desde a formação docente até a infraestrutura das escolas, o comprometimento da sociedade e da ciência brasileiras e o alinhamento com o ideário neo/ultraliberal em expansão.

A nova arquitetura curricular apresenta um potencial transformador para o Ensino Médio, mas também requer compromisso contínuo com a qualidade educacional e uma adaptação às necessidades locais. Neste sentido, o Estado do Rio Grande do Sul, ao construir e implementar o RCGEM, coloca a reforma educacional como busca de equilíbrio entre a flexibilidade e a formação científica. Mas não desenvolve ações políticas, econômicas e pedagógicas para esse movimento. A busca por soluções para os desafios apresentados por essa nova abordagem deve permanecer como prioridade na agenda educacional. Pensar com a comunidade, com professores e professoras, contribuições efetivas para a formação científica e humanista, é de urgência. Há muito, ainda, que se avançar na edificação de uma estrutura curricular que acolha as juventudes, que tenha ares democráticos, de solidariedade, de desenvolvimento vinculado à vida em suas diversas e variadas formas de existência. A educação, o ensino e as políticas públicas desse campo podem operar nesse âmbito.

Compreendemos com o professor Gaudêncio Frigotto (2021), a urgente necessidade de uma formação científica robusta para as juventudes. Em sua compreensão, a educação científica é chave poderosa para capacitar os indivíduos a enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade. As preocupações acerca do comprometimento da formação científica de estudantes não podem ser desconsideradas. Parece imperativo equilibrar a flexibilidade e a qualidade humanista e científica do ensino brasileiro, onde, também, se encontra a realidade educacional do Rio Grande do Sul. Destacamos a importância do protagonismo estudantil e da formação científica na formulação de um projeto de sociedade, mas não podem ocorrer distantes de uma forte e sólida compreensão de humanismo, de ciência e de escola única com a qualidade debatida nesse texto, para todos e todas.

Talvez seja nesse sentido o Guia de Implementação do Ensino Médio apresenta que a juventude precisa ser dona do seu futuro e de suas escolhas e a educação tenha o compromisso de lhe dar oportunidades de optar pela sua formação, observando suas áreas de interesse e que, possam, desse modo, resultar em “desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à

autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro” (BRASIL, 2018, p. 6). Ainda que, do modo como se desenvolve a arquitetura imposta pela BNCCEM e que interfere diretamente nas Unidades Federativas, e aí situa-se o Referencial Curricular Gaúcho, efetivamente, a preocupação não é a juventude, a educação escolar e a qualidade. As propostas, tanto da BNCCEM quanto do RCGEM não têm operacionalidade, não se viabilizam. O dito e propagandeado não têm lastro estrutural, investimentos, consistência e fôlego para acontecer. Mais uma vez, a educação se encontra entre o velho descaso e costumeiro faz de conta.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. *In*: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo/SP: Editora Ação Educativa, 2005.

BASSO, R.; CANAN S. R. Educação, políticas e gestão pública. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 44, n. 168, p. 65-72, 2021.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Brasília/DF: Todo pela Educação; São Paulo/SP: Editora Moderna, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 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. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2009, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2018.

CASTRO, F.P.; MARQUES, R.N.; MIRANDA, M.C.R. A construção do conhecimento científico na base nacional comum curricular. *Revista Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju/SE, v. 9, n. 1, p. 107-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8740>. Acesso em: 4 out. 2021.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Ensino de Humanidades*, São Paulo/SP, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível no endereço: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

FRIGOTTO, G. Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021 (Entrevista). *Sindicato do Instituto Federal de Educação (SINTIFRJ)*, jun. 2021. Disponível no endereço: <http://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/>. Acesso em: 06 set. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 32, n. 116, p. 619- 638, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2006.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MORIN, E. **Amor, poesia e sabedoria**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, A. Nada será como antes. *Revista Pátio*, Porto Alegre/RS, n. 72, p. 18-21, nov./jan. 2015.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória n. 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR*, Campinas/SP, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RS [Rio Grande do Sul]. **Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio (RCGEM)**. Porto Alegre/RS: Secretária Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RS [Rio Grande do Sul]. Resolução CEEed n. 349, de 20 de dezembro de 2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei federal n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre/RS, dez. 2019.