

PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Silvane Teresinha da Silva Prestes de Oliveira¹
Maria Emília Camargo²

RESUMO: O ensino médio brasileiro constitui-se historicamente como a etapa da educação básica mais marcada por disputas em torno de sua identidade, finalidade social e organização curricular. Nesse contexto, a reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017 passou a defender a flexibilização curricular como estratégia para reduzir o abandono escolar e tornar a escola mais atrativa às juventudes. Este artigo tem por objetivo analisar, à luz da produção acadêmica brasileira, os desafios da implementação curricular no ensino médio noturno após essa reforma, discutindo suas implicações para a permanência escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, construída a partir de obras de Gramsci, Saviani, Nosella, Kuenzer, Krawczyk, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Arroyo, Dayrell e Patto, articuladas a documentos legais e a dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A análise evidencia que os desafios enfrentados pelo ensino médio noturno ultrapassam as mudanças curriculares introduzidas pela reforma, estando relacionados à permanência da histórica dualidade educacional, às desigualdades sociais, às condições concretas de oferta e à dificuldade de atribuição de sentido à escolarização pelos estudantes trabalhadores. Conclui-se que a permanência escolar depende da articulação entre políticas públicas, condições materiais, organização pedagógica e fortalecimento do ensino médio como espaço de formação humana integral, socialmente referenciada e comprometida com a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Médio Noturno. Permanência Escolar. Evasão Escolar. Reforma do Ensino Médio.

¹Mestranda no Mestrado em Educação Veni Creator Christian University, Instituição Estadunidense acreditada e registrada no Departamento da Flórida.

²Professora Orientadora no Mestrado em Educação Veni Creator Christian University, Instituição Estadunidense acreditada e registrada no Departamento da Flórida.

ABSTRACT: Brazilian upper secondary education has historically been the stage of basic education most strongly marked by disputes concerning its identity, social purpose, and curricular organization. Within this context, the reform introduced by Law No. 13,415/2017 advocated curricular flexibility as a strategy to reduce school dropout and make schools more attractive to young people. This article aims to analyze, in light of Brazilian academic literature, the challenges of curriculum implementation in evening upper secondary education following this reform, discussing its implications for students' school retention. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, drawing on the works of Gramsci, Saviani, Nosella, Kuenzer, Krawczyk, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Arroyo, Dayrell, and Patto, in dialogue with Brazilian educational legislation and official data from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). The analysis shows that the challenges faced by evening upper secondary education extend beyond the curricular changes introduced by the reform. They are closely related to the persistence of the historical dual structure of Brazilian education, social inequalities, the concrete conditions under which schools operate, and the difficulty working students experience in attributing meaning to their schooling. The study concludes that school retention depends on the articulation of public policies, adequate material conditions, sound pedagogical organization, and the strengthening of upper secondary education as a socially relevant space for comprehensive human development committed to the democratization of knowledge.

Keywords: Upper Secondary Education. Evening Upper Secondary Education. School Retention. School Dropout. Upper Secondary Education Reform.

1 INTRODUÇÃO

2

A ampliação do acesso à educação básica constitui uma das mais importantes conquistas das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que o país alcançou níveis significativos de universalização do ensino fundamental e ampliou expressivamente o número de matrículas no ensino médio, consolidando o direito à escolarização previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Contudo, a expansão do acesso não foi acompanhada, na mesma proporção, pela garantia da permanência e da conclusão da trajetória escolar. Entre os diversos desafios que ainda marcam a educação brasileira, a evasão escolar permanece como um dos mais persistentes e complexos, especialmente no ensino médio.

Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se observa o ensino médio noturno. Frequentado majoritariamente por jovens trabalhadores, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas em algum momento da vida, esse segmento reúne características que o tornam particularmente sensível aos processos de infrequência, abandono e evasão escolar. Para muitos desses

estudantes, a escola precisa disputar espaço com demandas relacionadas ao trabalho, à geração de renda, aos cuidados familiares e às múltiplas responsabilidades da vida adulta, circunstâncias que frequentemente dificultam a continuidade dos estudos.

Entretanto, reduzir a evasão escolar a fatores econômicos ou individuais significa desconsiderar a complexidade do fenômeno. Como argumenta Patto (2015), o fracasso escolar não pode ser compreendido como resultado exclusivo das limitações dos sujeitos, mas deve ser analisado à luz das relações sociais, institucionais e históricas que produzem processos de exclusão no interior da própria escola. Nessa mesma direção, Arroyo (2014) alerta que a permanência dos estudantes está profundamente relacionada à capacidade da escola de reconhecer as juventudes em sua diversidade, atribuindo sentido à experiência escolar e estabelecendo vínculos significativos com seus projetos de vida. No caso do ensino médio, essa discussão assume contornos ainda mais complexos. Trata-se da etapa da educação básica historicamente marcada por disputas em torno de sua identidade, de suas finalidades e de sua função social. Conforme analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o ensino médio brasileiro foi constituído sob a influência de uma dualidade estrutural que, ao longo do tempo, separou a formação destinada às elites daquela oferecida aos filhos da classe trabalhadora. Essa divisão produziu trajetórias escolares diferenciadas e contribuiu para consolidar uma escola que, muitas vezes, não reconhece os estudantes das camadas populares como sujeitos de uma formação humana ampla e integral.

3

Ao discutir a trajetória histórica do ensino médio brasileiro, Nosella (2015) destaca que a permanente oscilação entre formação geral e formação profissional contribuiu para fragilizar a identidade dessa etapa educacional. Em vez de se afirmar como espaço privilegiado de formação cultural, científica e cidadã, o ensino médio passou a ser frequentemente concebido como preparação para o ensino superior ou como mecanismo de inserção rápida no mercado de trabalho. Tal indefinição repercute diretamente sobre o significado atribuído pelos jovens à escolarização, especialmente entre aqueles que frequentam o período noturno e vivenciam de forma mais intensa as contradições entre estudo, trabalho e sobrevivência.

Foi nesse contexto que se inseriu a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Apresentada pelo governo federal como resposta aos baixos indicadores de desempenho e às elevadas taxas de abandono escolar, a reforma promoveu alterações significativas na organização curricular, ampliando a carga horária mínima e instituindo os itinerários formativos como estratégia de flexibilização dos percursos escolares. Nos

documentos oficiais que fundamentaram a proposta, tais mudanças foram justificadas pela necessidade de tornar a escola mais atrativa aos estudantes, valorizando seus interesses, projetos de vida e possibilidades de escolha (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Contudo, desde sua implementação, a reforma passou a ser objeto de intenso debate acadêmico. Autores como Silva (2018), Ferretti (2018), Frigotto (2017) e Kuenzer (2020) questionam a premissa de que a flexibilização curricular, por si só, seja capaz de enfrentar problemas historicamente produzidos no interior do ensino médio brasileiro. Para esses pesquisadores, as dificuldades relacionadas à permanência escolar estão associadas não apenas à organização curricular, mas também às desigualdades sociais, às condições concretas de oferta educacional e à persistência da dualidade estrutural que marca essa etapa da educação básica. Para Kuenzer (2020), as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ultrapassam a dimensão curricular e estão relacionadas às desigualdades sociais, às condições concretas de oferta educacional e às próprias limitações estruturais do sistema de ensino. De forma semelhante, Ferretti (2018) argumenta que a promessa de protagonismo juvenil pode tornar-se limitada quando as condições objetivas das escolas impedem a efetiva diversidade de escolhas prevista na legislação.

Essas preocupações adquirem particular relevância quando se observa a realidade das escolas públicas localizadas em municípios de pequeno porte e, sobretudo, das turmas do ensino médio noturno. Nesses contextos, restrições relacionadas ao número de matrículas, à disponibilidade de professores habilitados e às condições de infraestrutura frequentemente reduzem as possibilidades de implementação dos itinerários formativos, limitando a autonomia dos estudantes e reproduzindo desigualdades já historicamente presentes no sistema educacional brasileiro. Em vez de ampliar oportunidades, a flexibilização curricular pode acabar reforçando percursos formativos diferenciados segundo as condições materiais de cada rede ou instituição de ensino.

À luz dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da implementação curricular no ensino médio noturno após a reforma do ensino médio, discutindo suas possíveis implicações para os processos de permanência e evasão escolar. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo dialoga com autores que têm se dedicado à compreensão crítica do ensino médio brasileiro, entre eles Nosella (2015), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Kuenzer (1997; 2020), Krawczyk (2011), Arroyo (2014) e Gramsci (2001). Parte-se do entendimento de que a permanência escolar não pode ser analisada apenas a partir de indicadores quantitativos ou mecanismos de controle da frequência, mas deve ser compreendida

em sua relação com o sentido formativo atribuído à escolarização e com as condições concretas vivenciadas pelos jovens estudantes.

Ao problematizar os limites e as possibilidades da reforma do ensino médio no contexto do ensino noturno, busca-se contribuir para o debate sobre a construção de políticas educacionais capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também trajetórias formativas mais significativas, democráticas e socialmente referenciadas para as juventudes brasileiras.

2 Ensino Médio Brasileiro: identidade, dualidade e permanência escolar

Compreender os desafios contemporâneos relacionados à permanência dos estudantes no ensino médio exige reconhecer que essa etapa da educação básica foi historicamente marcada por disputas em torno de sua identidade, de suas finalidades e de sua função social. Diferentemente do ensino fundamental, cuja universalização se consolidou como princípio amplamente reconhecido ao longo do século XX, o ensino médio constituiu-se como espaço de tensões permanentes entre projetos educacionais distintos, refletindo as próprias contradições da sociedade brasileira.

Como observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), as sucessivas reformas que marcaram a trajetória do ensino secundário e, posteriormente, do ensino médio, não podem ser compreendidas apenas como alterações pedagógicas ou curriculares. Elas expressam disputas entre diferentes concepções de formação humana, desenvolvimento econômico e organização social, produzindo efeitos diretos sobre as oportunidades educacionais destinadas às distintas classes sociais.

Ao analisar a constituição histórica do ensino médio brasileiro, Krawczyk (2011) destaca que essa etapa sempre ocupou uma posição ambígua no sistema educacional. Em determinados momentos, foi concebida prioritariamente como preparação para o ingresso no ensino superior; em outros, assumiu a função de qualificação para o trabalho. Essa oscilação contribuiu para fragilizar sua identidade própria, dificultando a construção de um projeto formativo capaz de articular formação científica, cultural e cidadã para todos os jovens.

Essa condição encontra estreita relação com aquilo que diversos autores denominam de dualidade estrutural da educação brasileira. Para Nosella (2015), a dualidade escolar não se restringe à existência de diferentes modalidades de ensino, mas representa uma forma histórica de organização educacional que distribui desigualmente o acesso ao conhecimento. Nessa lógica,

determinados grupos sociais têm acesso a uma formação ampla, voltada à elaboração intelectual e ao exercício das funções de direção, enquanto outros são encaminhados a percursos escolares mais pragmáticos e utilitários, orientados predominantemente para a inserção imediata no mercado de trabalho.

A origem dessa dualidade remonta à própria formação social brasileira. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a separação entre formação intelectual e formação para o trabalho encontra raízes em uma sociedade marcada pela escravidão, pela concentração de renda e pela histórica valorização desigual das atividades manuais e intelectuais. Nesse contexto, a escola passou a reproduzir distinções já presentes na estrutura social, contribuindo para a naturalização de trajetórias educacionais diferenciadas conforme a origem dos estudantes.

Kuenzer (1997; 2007) argumenta que, ao longo das últimas décadas, mesmo diante da ampliação do acesso à escolarização, essa lógica permaneceu presente sob novas configurações. A expansão das matrículas não foi necessariamente acompanhada da democratização das condições de permanência e aprendizagem, produzindo situações em que a inclusão formal dos estudantes convive com processos de exclusão no interior da própria escola. Assim, embora mais jovens tenham passado a frequentar o ensino médio, muitos continuam encontrando dificuldades para concluir sua trajetória escolar com sucesso.

6

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando se observa a realidade do ensino médio noturno. Historicamente frequentado por jovens trabalhadores e estudantes oriundos das camadas populares, esse segmento concentra muitos dos desafios produzidos pela dualidade educacional brasileira. Conforme destaca Arroyo (2014), as juventudes populares frequentemente ingressam na escola carregando experiências sociais complexas, marcadas por desigualdades econômicas, responsabilidades familiares e inserção precoce no mundo do trabalho. Quando a instituição escolar desconsidera essas condições concretas de vida, tende a produzir processos de distanciamento, desengajamento e abandono.

Nessa mesma direção, Dayrell (2007) adverte que compreender os jovens apenas como estudantes significa ignorar a pluralidade de experiências que atravessam suas trajetórias. Os sujeitos que frequentam o ensino médio, especialmente no período noturno, articulam simultaneamente diferentes dimensões da vida social, como trabalho, família, relações comunitárias e projetos de futuro. A permanência escolar, portanto, não depende exclusivamente da matrícula ou da frequência, mas também da capacidade da escola de construir sentidos para a experiência educativa.

A literatura especializada tem demonstrado que os processos de evasão e abandono escolar não podem ser explicados por uma única causa. Patto (2015), ao analisar a produção do fracasso escolar no contexto brasileiro, evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes resultam de uma complexa articulação entre fatores sociais, institucionais e pedagógicos. Essa perspectiva desloca o foco das explicações centradas exclusivamente nos indivíduos e permite compreender a evasão como fenômeno produzido em contextos históricos concretos.

No caso do ensino médio, essa interpretação ganha especial relevância. Quando a escola oferece percursos formativos fragmentados, pouco conectados às expectativas juvenis e às necessidades de formação integral, o vínculo dos estudantes com a escolarização tende a enfraquecer. Como observa Nosella (2015), a perda de identidade do ensino médio repercute diretamente na forma como os jovens atribuem significado à permanência escolar. Em vez de ser percebida como espaço de ampliação das possibilidades de participação social, a escola passa a ser vista apenas como requisito burocrático para certificação ou inserção ocupacional.

Nesse sentido, discutir a permanência escolar implica ultrapassar análises restritas ao comportamento individual dos estudantes. Trata-se de compreender como a própria organização histórica do ensino médio brasileiro produziu condições que favorecem trajetórias escolares desiguais. A persistência da dualidade educacional, associada às dificuldades de construção de uma identidade formativa consistente para essa etapa da educação básica, ajuda a explicar por que o ensino médio continua figurando entre os maiores desafios das políticas educacionais brasileiras. É nesse cenário que as reformas curriculares recentes, particularmente aquelas introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, passam a ocupar posição central no debate educacional, uma vez que se apresentam como tentativa de responder a problemas históricos relacionados ao sentido da escolarização, à permanência dos estudantes e à qualidade da formação oferecida às juventudes brasileiras.

3 A reforma do Ensino Médio e seus limites no contexto do ensino médio noturno

A persistência dos desafios relacionados à identidade do ensino médio noturno, à dualidade educacional e à permanência dos estudantes constitui o pano de fundo sobre o qual se insere a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017. Apresentada pelo governo federal como resposta aos baixos indicadores de desempenho e às elevadas taxas de abandono escolar, a reforma propôs mudanças significativas na organização curricular dessa etapa da educação

básica, ampliando progressivamente a carga horária e instituindo os itinerários formativos como mecanismo de flexibilização dos percursos escolares (BRASIL, 2017).

Nos documentos que fundamentaram a proposta, a flexibilização curricular aparece associada à ideia de protagonismo juvenil, partindo do pressuposto de que a possibilidade de escolha entre diferentes itinerários tornaria a escola mais atrativa e mais conectada aos interesses dos estudantes (BRASIL, 2018). Sob essa perspectiva, a diversificação dos percursos formativos seria capaz de fortalecer o vínculo dos jovens com a escola, contribuindo para reduzir os índices de evasão e abandono escolar.

Entretanto, desde sua implementação, a reforma passou a ser objeto de intensos debates no campo educacional. Diversos pesquisadores argumentam que a atratividade da escola não depende exclusivamente da reorganização curricular, mas de um conjunto de fatores sociais, econômicos, pedagógicos e institucionais que afetam as trajetórias juvenis. Como observa Kuenzer (2020), a evasão escolar resulta de múltiplas determinações e não pode ser enfrentada apenas por meio da flexibilização curricular, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais.

Nessa mesma direção, Silva (2018) chama atenção para o fato de que o discurso da escolha estudantil tende a ocultar as diferenças concretas existentes entre as redes e instituições de ensino. Embora a legislação assegure a possibilidade de diferentes itinerários formativos, sua efetiva oferta depende das condições materiais de cada sistema educacional, incluindo infraestrutura adequada, disponibilidade de professores habilitados e número suficiente de matrículas para viabilizar percursos diversificados.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando observada à luz da realidade das escolas públicas localizadas em municípios de pequeno porte. Em muitas regiões brasileiras, especialmente nos municípios do interior, a implementação dos itinerários formativos encontrou limites estruturais significativos. A reduzida quantidade de estudantes matriculados, associada à dificuldade de contratação e manutenção de profissionais habilitados em determinadas áreas do conhecimento, restringiu consideravelmente as possibilidades de escolha anunciadas pela reforma.

Nessas circunstâncias, a flexibilidade curricular prevista na legislação passou a conviver com uma oferta limitada de itinerários, frequentemente definida mais pelas condições de funcionamento das escolas do que pelas preferências dos estudantes. Em vez de escolher entre diferentes percursos formativos, muitos jovens passaram a aderir às únicas alternativas

efetivamente disponíveis em sua unidade escolar. Como observa Ferretti (2018), corre-se o risco de transformar a promessa de autonomia em uma escolha meramente formal, esvaziada pelas condições concretas de implementação.

No ensino médio noturno, tais limitações assumem contornos ainda mais complexos. Além das restrições estruturais já presentes em diversas escolas, essa modalidade atende predominantemente estudantes que conciliam trabalho e estudo, convivendo diariamente com jornadas exaustivas, deslocamentos prolongados e responsabilidades familiares. Conforme destacam Dayrell (2007) e Arroyo (2014), compreender as juventudes populares exige reconhecer que seus percursos escolares são atravessados por múltiplas experiências sociais, que influenciam diretamente sua relação com a escola.

Nesse contexto, a simples reorganização curricular mostra-se insuficiente para enfrentar os fatores que historicamente contribuem para o abandono escolar. A permanência dos estudantes depende não apenas da existência de itinerários formativos, mas da construção de experiências educativas capazes de atribuir sentido à escolarização. Quando a escola não consegue estabelecer relações significativas entre os conhecimentos trabalhados e os projetos de vida dos jovens, o vínculo com a aprendizagem tende a fragilizar-se, favorecendo processos de infrequência e evasão.

9

As críticas formuladas por Frigotto (2017) aprofundam essa reflexão ao argumentar que a reforma do ensino médio, longe de superar a histórica dualidade educacional brasileira, pode contribuir para sua reconfiguração. Segundo o autor, a diferenciação dos percursos formativos tende a produzir oportunidades desiguais de acesso ao conhecimento, especialmente quando as condições de oferta variam significativamente entre redes, territórios e grupos sociais. Nessa perspectiva, a ampliação das possibilidades de escolha pode coexistir com a manutenção de desigualdades educacionais historicamente construídas.

Essa preocupação dialoga diretamente com as análises de Nosella (2015) acerca da crise de identidade do ensino médio brasileiro. Para o autor, a fragilidade dessa etapa não decorre apenas de questões curriculares, mas da dificuldade histórica de afirmar um projeto de formação humana comum, capaz de articular ciência, cultura, trabalho e cidadania. Quando a escolarização se reduz à preparação imediata para demandas do mercado ou à certificação formal, perde-se parte significativa de seu potencial formativo e emancipador.

Sob esse aspecto, os desafios observados na implementação da reforma revelam tensões que extrapolam o debate curricular. Em jogo está a própria concepção de educação que orienta

o ensino médio brasileiro. A questão central deixa de ser apenas quais componentes curriculares devem compor o percurso escolar e passa a envolver uma reflexão mais ampla sobre o sentido da formação oferecida às juventudes, especialmente àquelas que frequentam o período noturno e vivenciam de forma mais intensa as desigualdades sociais.

Ao considerar essas questões, torna-se possível compreender que os desafios da permanência escolar não se resolvem exclusivamente por meio de alterações normativas ou reorganizações curriculares. Ainda que a reforma tenha introduzido mudanças relevantes na estrutura do ensino médio, seus efeitos permanecem condicionados às condições concretas de oferta educacional e à capacidade das escolas de construir experiências formativas que dialoguem com as necessidades, expectativas e projetos de vida dos estudantes. É justamente nesse ponto que a discussão sobre permanência e evasão escolar se articula ao debate mais amplo acerca do direito à educação e da construção de uma escola socialmente significativa para todos os jovens.

4 Permanência escolar, juventudes e perspectivas para o ensino médio noturno

A permanência escolar no ensino médio noturno constitui uma problemática que ultrapassa explicações centradas exclusivamente nas condições econômicas ou nas escolhas individuais dos estudantes. Embora fatores como renda, inserção precoce no mercado de trabalho e vulnerabilidade social exerçam influência significativa sobre as trajetórias educacionais, a literatura evidencia que a evasão resulta de um conjunto complexo de determinações sociais, institucionais, pedagógicas e culturais (PATTO, 2015; ARROYO, 2014; DAYRELL, 2007). Compreender esse fenômeno implica reconhecer que permanecer na escola não significa apenas frequentá-la, mas construir vínculos efetivos com os processos de aprendizagem e atribuir significado à experiência educativa.

Nessa perspectiva, Patto (2015) problematiza interpretações que atribuem o fracasso escolar às supostas limitações dos estudantes, demonstrando que ele é socialmente produzido no interior de relações históricas marcadas por desigualdades e mecanismos de exclusão. Tal compreensão desloca o foco da responsabilização individual para as condições concretas em que a escolarização ocorre, permitindo analisar a evasão como expressão de processos mais amplos que atravessam a instituição escolar.

Ao discutir as juventudes brasileiras, Dayrell (2007) chama atenção para o fato de que os jovens não chegam à escola apenas como alunos. São sujeitos que carregam experiências de

trabalho, responsabilidades familiares, projetos de vida e formas diversas de inserção social. Essa condição torna-se particularmente evidente no ensino médio noturno, onde parcela significativa dos estudantes precisa conciliar estudo, trabalho e outras demandas da vida cotidiana. Nesses contextos, a escolarização passa a disputar espaço com necessidades imediatas que frequentemente condicionam a permanência e o desempenho escolar.

Arroyo (2014) aprofunda essa análise ao destacar que as juventudes não constituem um grupo homogêneo. Suas trajetórias são marcadas por diferentes experiências sociais e por desigualdades que condicionam o acesso ao conhecimento, aos bens culturais e às oportunidades educacionais. Quando a escola ignora essas realidades e opera a partir de referências distantes da vida concreta dos estudantes, tende a produzir processos de desengajamento que enfraquecem os vínculos com a escolarização. Essa discussão adquire especial relevância no ensino médio noturno. Historicamente concebido como alternativa para jovens trabalhadores, esse segmento ampliou as oportunidades de acesso à educação, mas nem sempre foi acompanhado de propostas pedagógicas capazes de responder às especificidades de seu público. Como observa Krawczyk (2011), a expansão das matrículas ocorreu, muitas vezes, sem a necessária revisão dos currículos, dos tempos escolares e das práticas pedagógicas, fazendo com que estudantes em condições distintas fossem submetidos a modelos concebidos para coletividade.

11

Tal contexto ajuda a compreender por que o ensino médio continua concentrando elevados índices de abandono e distorção idade-série (INEP, 2023). Embora políticas públicas voltadas ao transporte escolar, à transferência de renda e ao acompanhamento da frequência tenham contribuído para ampliar as condições de permanência, seus resultados encontram limites quando não acompanhados de transformações mais profundas no projeto formativo da escola.

Nesse ponto, a reflexão de Nosella (2015) torna-se particularmente relevante. Para o autor, a crise do ensino médio brasileiro está relacionada à dificuldade histórica de definir sua identidade e sua função social. Oscilando entre a preparação para o ensino superior e a qualificação para o trabalho, essa etapa frequentemente perde densidade cultural e sentido formativo, tornando-se, para muitos jovens, apenas uma exigência burocrática para obtenção de certificados. Essa crítica aproxima-se das formulações de Saviani (2008; 2013), que atribui à escola a função de garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Sob essa perspectiva, a democratização da educação não se realiza pela redução

das exigências intelectuais, mas pela ampliação das condições de acesso aos saberes científicos, artísticos e culturais. A permanência escolar, portanto, não pode ser dissociada da qualidade social da formação oferecida.

Na mesma direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem um ensino médio comprometido com a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, superando a histórica separação entre formação geral e formação profissional. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de escola unitária formulada por Gramsci (2001), para quem a educação não deveria reproduzir as divisões sociais existentes por meio de percursos escolares distintos destinados a diferentes grupos. O autor argumenta que a democratização da escola exige a oferta de uma formação comum, intelectualmente rigorosa e culturalmente ampla, capaz de preparar todos os estudantes para compreender criticamente a realidade e participar ativamente da vida social. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um instrumento de adaptação dos indivíduos às funções previamente definidas pela estrutura social e passa a constituir-se como espaço de formação humana integral.

Passadas algumas décadas, essa reflexão permanece atual. Apesar da ampliação do acesso à educação básica, persistem mecanismos que produzem percursos escolares desiguais e limitam as possibilidades de formação plena de amplos segmentos juvenis. Particularmente no ensino médio noturno, a permanência continua condicionada não apenas a fatores econômicos, mas também à capacidade da escola de oferecer experiências educativas socialmente significativas.

12

Assim, enfrentar a evasão exige mais do que estratégias de controle da frequência ou reformas curriculares pontuais. Implica reconhecer as juventudes em sua diversidade, reduzir desigualdades históricas e reafirmar a escola como espaço de formação humana integral. O direito à educação somente se concretiza quando o estudante encontra condições efetivas para permanecer, aprender e concluir sua trajetória escolar com qualidade e dignidade.

5 O ensino médio catarinense e os desafios da permanência escolar na atualidade

As discussões sobre identidade, dualidade e permanência escolar tornam-se mais consistentes quando confrontadas com a realidade concreta das redes de ensino. Embora Santa Catarina apresente indicadores educacionais superiores à média nacional, os desafios relacionados à permanência dos estudantes no ensino médio revelam que os avanços obtidos no acesso à escolarização não eliminaram as desigualdades que historicamente atravessam essa etapa da educação básica.

Dados da PNAD Contínua evidenciam que a escolarização dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos ultrapassa 90%, resultado de importantes políticas de expansão do acesso à educação. Contudo, a taxa de frequência líquida ajustada permanece inferior ao desejado, indicando que parcela significativa dessa população ainda não conclui o ensino médio na idade adequada ou interrompe sua trajetória escolar antes da conclusão da etapa (IBGE, 2024).

Os resultados do Censo Escolar confirmam esse cenário. Mesmo mantendo aproximadamente oito milhões de matrículas ao longo da última década, o ensino médio continua registrando os maiores índices de abandono da educação básica (INEP, 2024). Os impactos provocados pela pandemia de COVID-19 agravaram dificuldades já existentes e evidenciaram a fragilidade dos vínculos escolares de parte significativa dos estudantes.

Em Santa Catarina, embora os indicadores sejam relativamente mais favoráveis, a problemática da permanência permanece presente, especialmente entre os jovens que frequentam o período noturno. Trata-se, em grande medida, de estudantes trabalhadores, sujeitos que acumulam responsabilidades familiares ou que vivenciam trajetórias escolares marcadas por reprovações, interrupções e ingresso tardio no ensino médio. Essa realidade reforça a análise de Krawczyk (2011), segundo a qual a indefinição histórica da função social do ensino médio afeta diretamente a relação dos jovens com a escola. Quando a escolarização passa a disputar espaço com demandas econômicas imediatas, sua permanência depende cada vez mais da capacidade da instituição de produzir experiências formativas relevantes e socialmente significativas.

No contexto catarinense, essa discussão ganhou novos contornos com a implementação do Novo Ensino Médio. A proposta de flexibilização curricular e de ampliação das possibilidades de escolha pressupunha diversidade de oferta e condições estruturais adequadas em todas as escolas. Entretanto, essa expectativa mostrou-se difícil de concretizar em diversos municípios de pequeno porte, particularmente nas regiões Oeste e Extremo Oeste do estado. Nessas localidades, a limitação do número de matrículas, a escassez de professores habilitados e as restrições de infraestrutura reduziram significativamente as possibilidades efetivas de escolha dos estudantes. Em muitos casos, os itinerários formativos passaram a ser definidos mais pelas condições de oferta das escolas do que pelos interesses das juventudes. Como observam Ferretti e Silva (2017) e Silva (2018), a flexibilização curricular somente se materializa quando acompanhada de investimentos capazes de assegurar diversidade real de percursos formativos.

Os impactos dessas limitações tornam-se ainda mais evidentes no ensino médio noturno, onde a oferta curricular tende a ser mais restrita. Nessas circunstâncias, a promessa de ampliação das oportunidades pode acabar reproduzindo, sob novas configurações, a dualidade historicamente presente na educação brasileira, restringindo o acesso dos jovens trabalhadores a uma formação científica, cultural e humanística mais ampla (NOSELLA, 2015; KUENZER, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Por essa razão, a análise dos indicadores educacionais não pode limitar-se aos números de matrícula, aprovação ou abandono. Como alertam Patto (2015) e Arroyo (2014), compreender a permanência escolar exige considerar os significados atribuídos pelos estudantes à experiência educativa e as condições concretas oferecidas pela escola para que a aprendizagem aconteça. Dessa forma, os desafios enfrentados pelo ensino médio catarinense transcendem questões estatísticas ou administrativas. Eles remetem à necessidade de construir uma escola capaz de articular conhecimento, cultura, trabalho e cidadania, reconhecendo os jovens como sujeitos históricos e não apenas como destinatários de políticas educacionais. Sob essa perspectiva, a permanência escolar deixa de ser compreendida como simples manutenção da matrícula e passa a representar a efetiva garantia do direito à educação em sua dimensão mais ampla e emancipadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que os desafios enfrentados pelo ensino médio, em especial no período noturno, após a reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017 não podem ser interpretados de forma isolada ou reduzidos a questões estritamente curriculares. Ao contrário, inserem-se em um conjunto de problemas historicamente construídos que acompanham essa etapa da educação básica desde sua constituição no Brasil, especialmente aqueles relacionados à dualidade educacional, à indefinição de sua identidade formativa e às desigualdades sociais que marcam as trajetórias escolares das juventudes brasileiras.

A revisão da literatura evidenciou que o ensino médio sempre esteve situado em uma zona de tensão entre diferentes finalidades: formação geral, preparação para o ensino superior, qualificação profissional e formação para a cidadania. Como demonstram Krawczyk (2011), Nosella (2015), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Kuenzer (2000; 2007), tais disputas não são

meramente pedagógicas, mas expressam projetos distintos de sociedade e diferentes concepções acerca do papel da escola na formação dos jovens.

Nesse contexto, a reforma do ensino médio foi apresentada como estratégia capaz de tornar a escola mais atrativa e de reduzir os índices de abandono por meio da flexibilização curricular e da ampliação das possibilidades de escolha dos estudantes. Entretanto, a análise das contribuições teóricas examinadas indica que a simples reorganização curricular dificilmente é capaz de enfrentar problemas cuja origem se encontra nas desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

A literatura analisada permite inferir que a permanência escolar não depende exclusivamente da ampliação de itinerários formativos ou da flexibilização dos percursos curriculares. Como argumentam Arroyo (2014), Dayrell (2007) e Carrano (2009), os jovens permanecem na escola quando conseguem reconhecer nela sentidos concretos para suas vidas, seus projetos de futuro e suas experiências sociais. Quando a escolarização deixa de dialogar com suas expectativas e condições reais de existência, o vínculo com a escola tende a fragilizar-se, favorecendo processos de infrequência, fracasso escolar e evasão.

No caso específico do ensino médio noturno, esses desafios assumem contornos ainda mais complexos. Frequentemente composto por estudantes trabalhadores, jovens em situação de vulnerabilidade social ou com trajetórias escolares marcadas por interrupções e reprovações, esse segmento historicamente recebeu menor atenção das políticas educacionais e das reformas curriculares. Como observa Kuenzer (2000), a realidade dos estudantes trabalhadores exige que a escola reconheça a articulação entre educação e trabalho não como obstáculo, mas como elemento constitutivo da experiência juvenil.

Além disso, a própria implementação dos itinerários formativos revela limites importantes quando observada a partir das condições concretas das redes públicas de ensino. Em municípios de pequeno porte e em escolas com reduzido número de matrículas, realidade comum em diversas regiões de Santa Catarina, a promessa de flexibilização curricular frequentemente se confronta com restrições relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de profissionais habilitados e à capacidade de oferta de diferentes percursos formativos. Nessas circunstâncias, a possibilidade de escolha anunciada pela reforma tende a tornar-se limitada, produzindo experiências educacionais bastante distintas entre os estudantes.

As reflexões desenvolvidas neste artigo também reforçam a atualidade das críticas formuladas por Gramsci (2001), Saviani (2008; 2014), Nosella (2015) e Frigotto, Ciavatta e Ramos

(2012) acerca da permanência de uma lógica dual na organização da educação brasileira. Embora sob novas configurações, persistem mecanismos que distribuem de forma desigual as oportunidades de acesso ao conhecimento científico, cultural e tecnológico, produzindo percursos formativos distintos para grupos sociais distintos.

Dessa forma, os desafios da implementação curricular no ensino médio ultrapassam a dimensão técnica da reforma e remetem ao debate mais amplo sobre o sentido social da escolarização. A questão central não reside apenas em ampliar a permanência física dos estudantes na escola, mas em garantir condições para uma permanência qualificada, sustentada por processos formativos capazes de promover a apropriação crítica do conhecimento, a ampliação das possibilidades de participação social e a construção de projetos de vida socialmente significativos.

Por fim, entende-se que a superação dos elevados índices de abandono e evasão escolar exige políticas públicas articuladas que integrem condições materiais de permanência, valorização docente, fortalecimento da infraestrutura escolar e construção de propostas curriculares socialmente referenciadas. Mais do que flexibilizar percursos, torna-se necessário reafirmar o ensino médio como espaço de formação humana integral, comprometido com a democratização do conhecimento e com a garantia do direito à educação para todos os jovens.

16

Nessa perspectiva, novas pesquisas que investiguem as experiências concretas de estudantes e professores do ensino médio e ensino médio noturno poderão contribuir para aprofundar a compreensão dos impactos das recentes reformas curriculares e para a construção de alternativas capazes de enfrentar, de forma mais consistente, os desafios históricos que ainda marcam essa etapa da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394/1996, n.º 11.494/2007, n.º 11.947/2009 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 1-19, 2009.

CARRIELLO DO CARMO, Jefferson. A escola média unitária de Gramsci: a crítica à reforma Gentile e a formação humana. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 145-162, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica: Sinopses Estatísticas 2014–2023. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: INEP – Censo Escolar. Acesso em: 13 jun. 2026.

17

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil atual. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas: Autores Associados, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SIMÕES, Carlos Artexes. Juventude e ensino médio: desafios e perspectivas. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2011.