



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8646 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior

AS CONTRADIÇÕES E OMISSÕES DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

BRASILEIRO: uma análise a partir dos principais documentos estruturantes

Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior - UFPA - Universidade Federal do Pará

Agência e/ou Instituição Financiadora: Sem financiamento

AS CONTRADIÇÕES E OMISSÕES DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: uma análise a partir dos principais documentos estruturantes

Este estudo apresenta uma análise crítica a respeito da política pública educacional que vem se consolidando como a “Reforma do Novo Ensino Médio Brasileiro”, iniciada com a emblemática conversão da Medida Provisória (MP) nº 756/2016 na Lei nº 13.415/2017, que alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 – LDB/96), conferindo a etapa de ensino o caráter institucionalizado de uma flexibilização curricular obrigatória e a necessidade da articulação entre a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, reflexo de reformas curriculares que ocorreram em diversos países para atender as demandas do grande capital, por meio de recomendações de organismos internacionais.

Assim, objetivou-se com esse estudo compreender como a reforma específica, do caso brasileiro, se materializa em seus documentos estruturantes e que contradições e omissões podem ser percebidas no discurso oficial presente nestes documentos oficiais. Para tanto, parte-se da análise documental, proposta por Shiroma (2004), a partir de uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.

As fontes primárias do estudo, consistiram na Lei nº 13.415/2017, na Portaria MEC nº 1.432/2018 e os documentos normativos do Conselho Nacional de Educação que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 03/2018 e a Resolução CNE/CEB nº 03/2018), devido sua importância estrutural para a proposição da Reforma.

Em uma análise rápida acerca da história do ensino médio brasileiro, é perceptível que

a ideia de reformá-lo está presente desde a sua constituição enquanto etapa de ensino, no início do século XX, com as Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942-46), além da institucionalização da LDB em 1961 e posteriormente a reforma dos anos de 1970, com a aprovação da Lei nº 5.692/71 que instituiu os ensinos de 1º e 2º graus, o que tornou a formação técnica compulsória na conclusão do 2º grau, até a LDB/96 nos anos 1990, que reintegra novamente a educação escolar brasileira (educação básica e educação superior) e as modificações posteriores nos anos 2000, as quais o ensino médio sofreu e vem sofrendo.

Assim, para a compreensão desse contexto e principalmente das influências as quais o ensino médio esteve e está submetido, faz-se necessário situar a década de 1990, para compreensão da atual reforma. Os anos de 1990, ficaram marcadamente conhecidos como o período da Reforma Neoliberal do Estado Brasileiro, na qual diversos estudos apontam, como o período em que ocorreram no país, diversas mudanças na base produtiva da sociedade capitalista, o que exigiu novos modos de produção, como avanço das tecnologias e a necessidade da inovação.

Isso, ao mesmo tempo, impôs a sociedade, processos de reconfiguração do trabalho, sobretudo, o docente, que passou fortemente a ser influenciado por essas mudanças, além da ampliação dos serviços privados de educação escolar e a expansão da iniciativa privada no campo da educação, com as emblemáticas parcerias público-privadas, a partir de Institutos, Fundações, Consórcios, Consultorias, que tinham como principal perspectiva, o cumprimento de metas educacionais, criadas pelas diretrizes do modelo gerencialista na educação pública, mediante as novas formas do ensino presencial, semipresencial, a distância, com a utilização de mídias e tecnologias, de maneira remota ou híbrida, entre outras formas, com a finalidade de atender as recomendações de organismos internacionais e as demandas produtivas da sociedade capitalista.

Nesse contexto, o trabalho docente, sofre crescentemente com o processo de proletarianização, que passa a ser influenciado, pelas políticas econômicas educacionais e conseqüentemente pelas políticas de formação docente, uma vez que, segundo Duarte (2011, p. 176), “[...] as mudanças operadas no trabalho docente vêm acompanhando as metamorfoses do mundo do trabalho e respondendo ao processo de reformas e regulações/regulamentações educacionais”, vivenciadas nos anos de 1980 e 1990, no Brasil.

Desta forma, os organismos internacionais, assumem um protagonismo importante, na medida em que passaram/passam a desenvolverem estudos e recomendações aos Estados-nações a respeito da necessidade de implementação de novas políticas educacionais que atendam ao ideário de um modelo de “educação global”, a partir dos indicadores de qualidade internacionais que visam equiparar os países, tendo um impacto consubstancial na região da América Latina e Caribe, sobretudo, no Brasil, cujos pilares da política educacional que se edificava no período era o “financiamento, avaliação institucional e os parâmetros curriculares nacionais” – PCNs (PERONI, 2003, p. 15).

No início dos anos 2000, apesar da tendência progressista dos Governos que assumem o comando do país nas duas primeiras décadas do século XXI (Governos Lula, 2003-2010; e Governos Dilma, 2011-2016), ao mesmo tempo, se percebe a continuidade das diretrizes de cunho neoliberal, passando a imperar agora o ideário da “Qualidade Social da Educação Básica” e as políticas para o Ensino Médio que passam a ser priorizadas, e fortemente influenciadas para uma “reforma” pouco sentida no chão das escolas brasileiras, que caminhou na direção da perspectiva de uma Educação Integral.

Neste mesmo período, uma série de diretrizes curriculares nacionais são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), fortemente alinhadas ao discurso oficial do Ministério da Educação (MEC), das quais ressalta-se a Resolução CNE/CEN nº 02/2012, que

instituíram novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM), em substituição das DCNEM de 1998 e medidas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que podem ser considerados as políticas estruturantes que deram base para a atualmente reforma do ensino médio e que foram implementadas para subsidiar projetos pedagógicos nas escolas articulados com o conjunto de DCNEM que passaram a vigor a partir de 2012 no país.

Em vinte e quatro anos de institucionalização da educação básica brasileira (1996-2020), o que se percebe, são três grandes modificações no ensino médio: pós-LDB/96, com a institucionalização das primeiras DCNEM de 1998 e os PCNs; as novas DCNEM em 2012, que não só modificam a concepção, mas também a forma de organização curricular do ensino médio; e mais recentemente, a partir da Lei nº 13.415/17 e o aparelhamento normativo que foi construído para criar as condições legais e políticas para as modificações propostas não só a concepção mais a estruturação global da etapa, diferenciando o ensino médio das demais etapas que compõe a educação básica brasileira (BRASIL, 2017; 1996).

Assim, situar esse contexto de influências (BOWE; BALL, 1992), se faz extremamente importante para a identificação dos discursos políticos, dos grupos e da disputa que passam a influenciar o Governo, a respeito dos rumos que as políticas públicas passaram a conotar, no contexto da produção dos textos dessas políticas, bem como nas suas implementações na prática.

Em específico, da atual reforma no chamado “novo” ensino médio duas questões de fundo são importantes: primeiro que trata-se de uma ampla reforma na estrutura da etapa, o que inclui mudanças significativas, no que os atuais agentes que polarizam a discussão oficial da reforma, denominam de “Arquitetura Curricular de Ensino”, o que envolve as dimensões pedagógicas, administrativas, de gestão de pessoas e o físico-financeiro do sistema, das redes de ensino e de suas escolas; e uma segunda questão, que para além da reforma específica do ensino médio, o Brasil vem passando por uma reformulação de sua política curricular, o que envolve diretamente mudanças nos projetos pedagógicos, tendo como referência nacional o documento da BNCC, aprovado em sua integralidade em 14 de dezembro de 2018.

É fundamental se ter sempre em vista que todo discurso reformador é em algum alcance, um discurso também regulador (POPKEWITZ, 1997), na medida em que está a serviço de um grupo hegemônico, com interesses muitas vezes implícitos e difusos, passando a exercer relações de poder sobre os grupos não dominantes. Por isso, a compreensão da linguagem da reforma é essencial, uma vez que “[...] a linguagem não se dá como evidência, não é transparente”. Em razão disso, trabalhar com os documentos de uma reforma é considerar “[...] o texto [não] como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004, p. 17), o que permitirá identificar a hegemonia discursiva, a intertextualidade e as ideologias que estão imersas nos textos e nos discursos dos reformadores.

Deste modo, reforma do “novo ensino médio”, tem como marco legal e histórico, a conversão da MP nº 746/2016, na Lei nº 13.415/2017. Vale ressaltar, que essa legislação altera partes importantes da LDB/96, entre as quais a reorganização da etapa do ensino médio, a partir de dois pilares: Currículo e Carga-horária, com a parte comum por meio da BNCC em no máximo 1.800h e na parte diversificada a implementação de itinerários formativos, como no mínimo 1.200h; além da ampliação da carga-horária total mínima do ensino médio de 2.400h para 3.000h, com ampliação gradativa para 1.400h anuais, sendo que até o quinto ano de implementação com pelo menos 1.000h anuais, a contar de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Ao assumir o caráter da organização curricular por áreas de conhecimento, sem a

fixação obrigatória de componentes curriculares, com exceção da Língua Portuguesa, da Matemática e da Língua Inglesa, os normativos da reforma, orientados pelo documento da BNCC, abrem grandes possibilidades para se acentuar o que Araujo (2019), considerou como dualidade, desigualdade e hierarquização escolar, o que comprometeria ainda mais a formação oferecida pelo ensino médio brasileiro. A respeito do documento da BNCC e a tentativa de construção de um possível currículo nacional, Lopes (2019, p. 60-61), aponta que este,

[...] pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse.

Com essa nova organização fica evidenciado “uma estratégia política de dominação de classe”, na medida em que “[...] a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe” (ARAUJO, 2019, p. 15), dificultaria o acesso das classes mais pobres ao conhecimento da ciência com a flexibilização curricular proposta, acentuando cada vez mais a dualidade entre o ensino dito propedêutico e o ensino técnico-profissional.

Em relação aos Itinerários Formativos, essa lei é genérica, não trazendo conteúdos orientadores mais expressivos. Isso ficou a cargo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018 e mais especificamente a Portaria MEC nº 1.432/2018, que estabeleceu os referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem essas DCNEM.

A primeira questão é a conceituação de itinerários formativos, como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (CNE, 2018, p.2), conceito esse vago e dando abertura para múltiplas interpretações, além de criar uma espécie de roteiro padronizado para a parte diversificada do currículo, quando se analisa os referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos proposto pelo MEC, via Portaria MEC nº 1.432/2018.

É importante salientar que a parte diversificada do currículo, antes da Lei nº 13.415/2017, ficava a cargo de cada sistema, rede de ensino e escolas, as suas definição e proposição, pois essa dimensão do currículo dialoga diretamente com as questões particulares de cada contexto e território (BRASIL, 1996). Com as alterações da Lei nº 13.415/2017, agora se deverá observar ao ordenamento legal e as orientações da política nacional que se está reformando o ensino médio. Essa padronização, retira dos estados, em certa medida, a sua autonomia para definição de algumas questões importantes, como o perfil da organização curricular para essa parte do currículo, por exemplo.

Além disso, de acordo com Araújo (2019, p. 15), essa proposição aumentará a desigualdade de aprendizagem, em função de que pode aumentar a “[...] diferenciação escolar [...] com os diferentes itinerários formativos propostos no contexto da luta de classes, aprofundando as desigualdades sociais já existentes e limitando o futuro dos jovens pobres”.

Para Lopes (2019), o discurso oficial presente nos documentos da atual reforma, apontam uma proposta de integração curricular via BNCC na etapa do ensino médio que compromete a anunciada flexibilização curricular, na medida em que tal proposta tenderá ao controle dos projetos de vidas dos estudantes, em função do enquadramento que a Portaria do MEC nº 1.432/2018, apresenta, com eixos estruturantes, competências e habilidades prescritas, que comprometem a ideia de romper com a “disciplinaridade”.

A esse respeito, Ferretti (2018, p. 33), afirma que a flexibilização do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017, reduziu a formação das juventudes, seja no aspecto cognitivo, seja no subjetivo, a inserção “eficiente e produtiva” destes jovens no mercado de trabalho. “Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal”, desconstruindo o seu próprio discurso controverso e frágil de defesa a uma “educação integral” presente no documento da BNCC e de uma “formação integral” contido nas DCNEM atualizadas em 2018.

Outra importante crítica à atual reforma está na submissão de todo o processo educativo e de sua organização curricular à lógica das competências e resumindo a dimensão de um saber-fazer instrumental, cujo recorte de conhecimento possibilitaria uma compreensão fragmentada de cidadania e trabalho, reduzindo cada vez mais o processo de educação ao de ensino e este, por sua vez ao atendimento de demandas educacionais correspondentes a questões imediatas da base produtiva, do cotidiano da sociedade e de maneira homogeneizante.

Para Lopes (2019, p. 69) “diferentemente dos PCN, que listavam competências por disciplinas, produzindo outra organização híbrida, na BNCC do ensino médio as competências são listadas por áreas, sendo cada competência dividida em habilidades”, e dentro de um recorte de carga-horária limitada (até 1.800h, das 3.000h mínimas) e sem o aporte de componentes curriculares fixos. Para a autora, “[...] esse formato tanto pode produzir um aligeiramento de conteúdos como pode ser lido de forma conservadora”.

Assim, a proposta centrada em competências, mediante uma “formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania”, como colocados na reforma do atual ensino médio, “[...] desconsidera a necessidade de discutir o que se entende por trabalho e cidadania, bem como remete a uma ideia de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas” (LOPES, 2019, p. 69-70), acentuando cada vez mais a dualidade, as desigualdades e a hierarquização escolar, conforme observou Araujo (2019) em seu estudo crítico a reforma.

Por fim, muitas lacunas precisam ser respondidas: O que de fato representam essas aprendizagens essenciais que a BNCC advoga? Qual o interesse de trazer as juventudes para a centralidade desse debate? Por que manter dois projetos tão distintos de educação básica? E afinal, quem pagará essa conta? Como se financiará esses projetos de flexibilização? O que se percebe é uma forte hegemonia discursiva presente nos documentos analisados, em defesa de um projeto de educação a serviço do capital e da lógica mercantil aligeirando a formação dos jovens brasileiros e seus direitos à educação de qualidade.

Neste processo de se pensar a reforma do ensino médio, não se pode perder de vista suas contradições e mudanças conceituais e estruturais. Desta forma, pensar uma Reforma, é considerar sobremaneira as condições objetivas para se operar as mudanças necessárias ao enfrentamento dos desafios interpostos ao contexto vivido. Quando não se considera essa realidade, corre-se o risco de se perder o viés revolucionário e reflexivo necessário para provocar as transformações indispensáveis.

No caso específico do Ensino Médio, isso pressupõe considerar as múltiplas vozes das juventudes, seus protagonismos e suas capacidades crítica e criativa de mobilização e modificação da realidade. Toda Reforma, seja ela qual for e em qualquer nível, é resultante de relações históricas, de poder, de embates, de resistências, contradições e de possibilidades de avanços. Cabe a quem a conduz, produzir caminhos que possibilitem concretizar os anseios sociais. Esta Reforma do Ensino Médio, portanto, não está à margem dessa conjuntura. Sejamos vigilantes e propositivos em prol dos estudantes do ensino médio. Outro projeto histórico, que seja contra-hegemônico se faz necessário. A luta só está começando!

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma. BNCC e Itinerários Formativos

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 3/2018.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

BOWE, R.; BALL, S. Reforming education and changing schools: case Studies. In: **Policy sociology.** London: Routledge, 1992.

DUARTE, A. Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018, p. 25-42.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75,

jan./mai. 2019.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POPKEWITZ, T.S. **Reforma Educacional: uma política sociológica - poder, conhecimento e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SHIROMA, O. S.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos de Política Educacional. In: SHIROMA, O. S. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004, p. 6-22.