

ORGANIZADORAS

Jane Mery Richter Voigt
Marly Krüger de Pesce
Shirlei de Souza Corrêa

**ENSINO MÉDIO EM
SANTA CATARINA E OS
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

OEMESC

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO EM
SANTA CATARINA



**EDITORA
univille**

ORGANIZADORAS

Jane Mery Richter Voigt

Marly Krüger de Pesce

Shirlei de Souza Corrêa

ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Joinville, 2021

OEMESC
OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO EM
SANTA CATARINA


**EDITORA
univille**

EXPEDIENTE

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

Conselho de Administração
Presidente – Mariluci Neis Carelli

Conselho Curador
Presidente – Rafael Martignago

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-Presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo
José Kempner

Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário
Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitora de Ensino
Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Yoná da Silva Dalonso

Pró-Reitor de Infraestrutura
Gean Cardoso de Medeiros

Diretor do Campus São Bento do Sul
Eduardo Silva

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

Diretor Executivo
Marcelo Leandro de Borba



Produção editorial
Editora Univille

Coordenação geral
Sílvio Simon de Matos

ISBN 978-65-87142-18-0

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

E59 Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos / organizadoras Jane Mery Richter Voigt, Marly Krüger de Pesce, Shirlei de Souza Corrêa. – Joinville, SC : Editora Univille, 2021.

170 p. : il.

1. Ensino médio – Santa Catarina. 2. Ensino médio – Currículos. I. Voigt, Jane Mery Richter (org.). II. Pesce, Marly Krüger de (org.). III. Corrêa, Shirlei de Souza (org.).

CDD 373.19



SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
Monica Ribeiro da Silva	
APRESENTAÇÃO	10
“O ELO FRÁGIL DA EDUCAÇÃO BÁSICA” E A CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA	12
Juliana Topanotti dos Santos de Mello • David Daniel e Silva • Norberto Dallabrida	
A APROVAÇÃO DE UM “NOVO” ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA OS IMPACTOS DESSE MOVIMENTO	28
Shirlei de Souza Corrêa • Sandra Regina de Oliveira Garcia	
BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM MOVIMENTOS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS	44
Juares da Silva Thiesen	
O ENSINO MÉDIO PERANTE A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE REFORMA: ENTRE EXPERIÊNCIAS E POSSÍVEIS CAMINHOS	60
Letícia Vieira • Maike C. Kretschmar Ricci	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	78
Marly Krüger de Pesce • Jane Mery Richter Voigt	
A (CONTRA)REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	92
Fabiolla Falconi Vieira	
DO EMITI À BIOPOLÍTICA NA EDUCAÇÃO: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O “EDUCAR DE FATO”	108
Celso Kraemer • Érica Fernanda Monteiro	

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: QUAL A AUTONOMIA CURRICULAR DOS PROFESSORES?	126
---	------------

Leiri Aparecida Ratti • Jane Mery Richter Voigt

A ESCUTA COMO PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	139
--	------------

Marly Krüger de Pesce • Clarita Mitiko Isago

CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS CATARINENSES	154
---	------------

Cássia Ferri • Blaise Keniel da Cruz Duarte



PREFÁCIO

Monica Ribeiro da Silva¹

A produção do conhecimento e sua conversão em livro constituem sempre algo a ser comemorado, assim como a criação de um Observatório do Ensino Médio no estado de Santa Catarina. O olhar atento e rigoroso sobre as políticas e práticas educacionais, resultado da pesquisa, é contribuição valiosa para educadores, pesquisadores e gestores. Por esses motivos me senti muito honrada ao ser convidada para a escrita deste prefácio.

O ensino médio já foi considerado o “patinho feio” da área educacional (GOMES, 2000), seja por consistir, historicamente, no nível de ensino com maiores fragilidades de acesso e democratização, seja por portar ao longo do tempo problemáticas configurações pedagógicas, curriculares e organizativas, seja ainda por oscilar em suas finalidades entre uma formação geral e/ou uma formação técnico-profissional, seja, de outra feita, por não ter merecido, por muito tempo, a atenção devida por parte de estudiosos da área. Recentemente essa etapa da educação básica tem adquirido certa centralidade, tanto no que diz respeito às políticas educacionais quanto no que se refere à produção do conhecimento. As razões para isso vão desde a ampliação do acesso até o desafio posto pela sua definição como “educação básica”

¹ Pós-doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora em cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio, pesquisadora CNPq (bolsista produtividade PQ1D), integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

na LDB de 1996, passando pelo conjunto de ações de governo e iniciativas de reformulação por parte do Poder Executivo ou do Legislativo.

A ampliação do acesso ao ensino médio, quando passamos de pouco mais de 3 milhões de matrículas em 1991 para 9 milhões no ano de 2004, trouxe junto o desafio de repensar sua forma e conteúdo, considerando as múltiplas juventudes que adentraram o espaço escolar, até então ausentes, e quando se firmava uma oferta centrada na preparação para as seleções ao ensino superior.

De que juventudes estamos falando? Da compreensão da juventude para além de um dado biológico, etário, chegando ao (re)conhecimento da juventude em sua diversidade e multiplicidade, marcada por sua pluralidade de origens, de vivências, de escolhas. Ou pela negação disso tudo. Pensar e tentar compreender a educação dessa juventude plural encerra um imenso desafio.

É com esse cenário que deparamos quando a LDB de 1996 assevera a ideia de ensino médio como “educação básica”. Ser reconhecido nessa condição significa avançar no sentido de assegurá-lo como um direito, o que, por sua vez, implica o reconhecimento de sua obrigatoriedade. O país dá um salto nessa direção quando temos aprovada a Emenda Constitucional 59/2009, que torna obrigatória a matrícula de toda a faixa etária compreendida entre 4 e 17 anos. Ainda que a legislação brasileira não tenha determinado a obrigatoriedade do ensino médio, definir essa condição para a faixa etária de 15 a 17 anos é, certamente, um avanço.

A matrícula na etapa final da educação básica, após a ampliação mencionada, passa a decrescer. A partir de 2004, ano após ano, verifica-se um declínio cada vez mais acentuado. Essa diminuição incide, porém, significativamente sobre as pessoas com 18 anos ou mais. Para a faixa etária de 15 a 17 anos tem se observado maior inclusão educacional em todos os estados da federação. Ainda assim,

em que pese o considerável crescimento da taxa líquida de matrícula, constata-se, em 2016, um número expressivo de jovens em idade escolar obrigatória e que não possuem qualquer vínculo escolar. Nesse ano, totalizavam aproximadamente 1.700.000 nesta condição. Ao menos uma parte desses jovens ingressam

no ensino médio e desistem. A distribuição da matrícula pelos anos/séries vista ano a ano são evidências dessa situação. A evasão escolar é expressivamente maior do primeiro para o segundo ano do ensino médio, se comparados com a passagem do segundo para o terceiro. Em 2016, pouco mais de 20% da matrícula estava no noturno. O abandono escolar no ensino médio foi da ordem dos 16% no país, com maior incidência do primeiro para o segundo ano; nas regiões norte e nordeste e entre pretos e pardos. Os dados da PNAD 2016 mostram ainda que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se nesta etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (PNAD/IBGE, 2016). Esse quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da educação básica (SILVA, 2019).

Ao passo em que se verifica maior inclusão educacional, assistimos também a uma profusão de iniciativas por parte dos agentes públicos. Em pouco mais de 20 anos, desde a aprovação da LDB de 1996, tivemos: as Diretrizes (Resolução CNE/CEB n.º 02/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999); essas diretrizes são reformuladas pelo parecer CNE/CEB n.º 05/2011, dando origem à Resolução n.º 02/2012, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que, por sua vez, são revogadas no momento em que o Conselho Nacional de Educação exara nova Resolução em 2018; a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e sua reformulação quando da criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu); o Decreto n.º 2.208/97, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogado em 2004 por meio de outro decreto (5.154/2004), que normatiza, entre outras coisas, a oferta do ensino médio integrado; do Poder Executivo temos ainda, ao longo desse tempo, a implementação do Pronatec, do Programa Ensino Médio Inovador e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Das ações do Legislativo federal sobressaem a Emenda Constitucional n.º 59/2009, o Projeto de Lei

n.º 6.840/2013 (que não chegou a ir a plenário para votação) e a aprovação da Lei n.º 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio, que tem origem no Poder Executivo pela Medida Provisória n.º 746/16). Além dessas, vale mencionar a meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que determina, entre outras, a universalização do acesso e a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Três normas com diretrizes curriculares distintas, quando não antagônicas, em suas bases teóricas e epistemológicas; dois decretos; três programas que incidem diretamente sobre as escolas e suas práticas; três ações do Legislativo federal de largo impacto. Em pouco mais de 20 anos. Esse conjunto de atos permite caracterizar o ensino médio como um campo de disputas.

Recentemente, ganha forma uma reformulação geral do ensino médio, seja em suas bases curriculares, seja quanto às formas de oferta pela indução de parcerias entre os setores público e privado. Alvo de intensas e permanentes polêmicas, a Lei n.º 13.415/17, inadequadamente chamada de Lei do “Novo Ensino Médio”, recupera velhas formas, como por exemplo a divisão do currículo entre uma formação básica comum e uma formação diferenciada por meio de itinerários ou ênfases (experiência já vivenciada quando da reforma de 1971), ou pela formulação de uma base nacional comum centrada na prescrição de competências (modelo presente nas diretrizes e parâmetros da década de 1990).

Prevista para ter implementação obrigatória a partir de 2020, a reforma em tela, no entanto, foi alvo de ações incipientes por parte das redes estaduais e da rede federal, até o momento (GUIMARÃES, 2020). O que temos, por ora, nos estados se restringe mais ao anúncio de intenções do que a propostas com efetivo andamento. Quer pela profundidade das alterações nas bases curriculares, quer pela forma fluida da escrita da lei, que deixa muitos dispositivos por serem normatizados, o fato é que muito pouca mudança haverá em 2020, salvo o que já tem ocorrido nas “escolas piloto” em resposta à indução feita pelo Ministério da Educação. A mudança de governos devida às eleições, que trouxe alterações nos quadros das respectivas secretarias de educação, é uma razão bastante plausível para esse descompasso entre o que prevê a lei e as iniciativas estaduais. Outra constatação importante até o momento é que há forte indício de configurações muito distintas de rede para rede, seja quanto à compreensão e oferta dos “itinerários formativos”, seja no que se refere à ampliação da

jornada, seja no concernente às parcerias com o setor privado para oferta do ensino médio a distância ou para a oferta do itinerário técnico profissional.

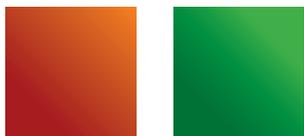
Nesse cenário é que o livro *Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos* constitui uma contribuição de grande relevância. Resultado da organização do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (Oemesc), a obra ocupa-se de temas candentes que emergem no e do contexto resgatado anteriormente. Tanto por propiciar informação e análise atualizada sobre a oferta do ensino médio no estado como por aprofundar discussões acerca da BNCC e de outros dispositivos da reforma em curso, ou por situar, em meio a esse cenário, vozes de estudantes e professores imersos em suas práticas e desafios, encontramos nos textos um diálogo profícuo com a realidade que cerca o processo de escolarização da juventude em um país marcado por desigualdades educacionais profundas.

REFERÊNCIAS

GOMES, Candido Alberto. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GUIMARÃES, Cátia. Como anda o Novo Ensino Médio. **Revista Poli**, Rio de Janeiro: Fiocruz, ano XII, n. 68, p. 6-13, jan.-fev. 2020. Matéria de capa. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>.

SILVA, Monica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, 12 set. 2019 (*Epub*). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019005001012&lng=pt&nrm=iso.



APRESENTAÇÃO

No ano de 2017 um grupo de professores pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação de universidades públicas e comunitárias catarinenses sentiu a necessidade de discutir sobre os desafios enfrentados pelo ensino médio. Para tanto foi criado o **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc)**, que é um espaço de estudo e debate sobre políticas educativas, currículo, formação e carreira docente para esse nível de ensino.

Tema de muitas disputas e contradições, marcadas por características sociais, econômicas e históricas, o ensino médio brasileiro tem sido protagonista de debates e discussões a respeito de suas características, seja por conta da necessidade de romper com a dicotomia entre formação propedêutica e profissional, seja pela premência de combater o alto índice de evasão ou de oferecer uma organização curricular que atenda às necessidades das juventudes.

Essa condição em que o ensino médio se encontra em todo o país denuncia a urgência de ações e reações com a finalidade de reverter a atual situação. O que vem ocorrendo no caso do ensino médio é que não tem sido concretizada uma

democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias (KRAWCZYK, 2013, p. 766).

Nesse cenário, em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, exigindo que os estados delineiem um novo currículo a ser implementado pelas escolas. Portanto, é necessário que se acompanhe atentamente

tal movimento, considerando a importância desse nível de ensino para a formação dos jovens.

Com o objetivo de discutir algumas dessas questões e alinhado com esses recentes acontecimentos em nível nacional e estadual, que têm o ensino médio em Santa Catarina como objeto central, o Oemesc prioriza estudos e discussões pertinentes a tal nível de ensino, que corresponde à última etapa da educação básica.

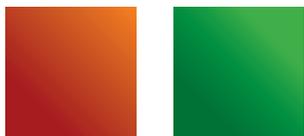
Entre as várias ações desenvolvidas pelo Oemesc, como reuniões, eventos e produções científicas, divulgadas no endereço eletrônico <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>, decidimos organizar uma obra coletiva, com colaboração de diferentes autores, intitulada *Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos*, já que discutir essa temática é, no mínimo, inquietante e necessário.

Considerando os pressupostos discutidos pelo grupo que compõe o Observatório, esta obra visa reunir energia intelectual, ética e organização política coletiva para discutir o ensino médio, para refletir, socializar experiências e propor mudanças, sobretudo diante das atuais perspectivas em que essa etapa se encontra. Assim, recomendamos a leitura deste livro a professores, pesquisadores e gestores que se interessam pelas questões que permeiam o ensino médio, especialmente o ensino médio em Santa Catarina.

REFERÊNCIA

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

Jane Mery Richter Voigt
Marly Krüger de Pesce
Shirlei de Souza Corrêa
Organizadoras



“O ELO FRÁGIL DA EDUCAÇÃO BÁSICA” E A CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA

Juliana Topanotti dos Santos de Mello¹

David Daniel e Silva²

Norberto Dallabrida³

INTRODUÇÃO

No século XXI o ensino médio brasileiro continua sendo a etapa da escolarização básica na qual os índices de repetência e de evasão são preocupantes para boa parte de educadores, pesquisadores, gestores, famílias e estudantes. Em meio às constatações de que o ensino médio precisa avançar na sua universalização e principalmente na qualidade da formação de adolescentes e jovens, no ano de 2016 o Ministério da Educação introduziu, de forma açodada, uma grande reforma nesse nível de ensino por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de

¹ Doutoranda e mestra em Educação e licenciada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Psicóloga. Atua clinicamente no atendimento e orientação profissional para estudantes do ensino médio. É também pesquisadora do ensino médio em perspectiva histórica e, atualmente, pesquisa a renovação do ensino médio no Rio Grande do Sul (décadas de 1950 e 1960). *E-mail:* julianatopanotti@uol.com.br.

² Doutor em Reconhecimento Automático de Fala, mestre em Ciência da Computação e graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Udesc. *E-mail:* david.silva@udesc.br.

³ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em História pela UFSC. Professor e pesquisador da Udesc. Pesquisador do ensino médio, atuando principalmente nos seguintes temas: renovação do ensino secundário e Movimento da Escola Nova. *E-mail:* norberto.dallabrida@udesc.br.

2016, que alterou significativamente o desenho curricular do ensino médio (DALLABRIDA; RICCI, 2017). Com pouquíssimo tempo para apreciação e discussão, tal medida provisória foi transformada na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que oficializou mudanças estruturais no ensino médio brasileiro, especialmente com a prescrição dos chamados itinerários formativos, flexibilizando o currículo escolar. No ano seguinte, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ensino Médio, a reforma nessa etapa da educação básica completou-se e consolidou-se.

Há ainda muitas dúvidas acerca da implantação da Reforma do Ensino Médio – incertezas quanto à viabilidade da proposta, tendo em vista a realidade brasileira, bem como questionamentos sobre a função dos recortes curriculares e suas implicações para a formação básica dos cidadãos e cidadãs brasileiros. Particularmente a atenção se volta para a forma como serão implementados os itinerários formativos, de modo a respeitar as diferenças dos estudantes sem gerar ainda mais desigualdade escolar e social. Todas essas questões também passaram a ser discutidas em âmbito regional, assim como no estado de Santa Catarina. Em boa medida, impulsionado pela publicação da Lei n.º 13.415, em meados de 2017 um grupo de professores, estudantes universitários e gestores passou a se reunir com o objetivo de organizar um fórum estadual de discussões, trocas de pesquisas e compartilhamento de experiências sobre o ensino médio no território catarinense. O resultado dessa iniciativa foi a criação, em meados de 2018, do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc), que passou a congregiar esforços e iniciativas no sentido de produzir reflexões sobre o ensino médio em Santa Catarina à luz da recente legislação educacional brasileira e em conexão com experiências nacionais e internacionais.

Nessa direção, o presente texto procura realizar uma radiografia sobre o ensino médio no estado de Santa Catarina, indicando as suas principais fragilidades perante os desafios atuais. Para tanto, fazemos uso de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina. Analisamos por meio de dados estatísticos o ensino médio catarinense, que, como em nível nacional, é a etapa da educação básica mais vulnerável e problemática. De outra parte, tecemos algumas considerações sobre a instituição do Oemesc, destacando algumas

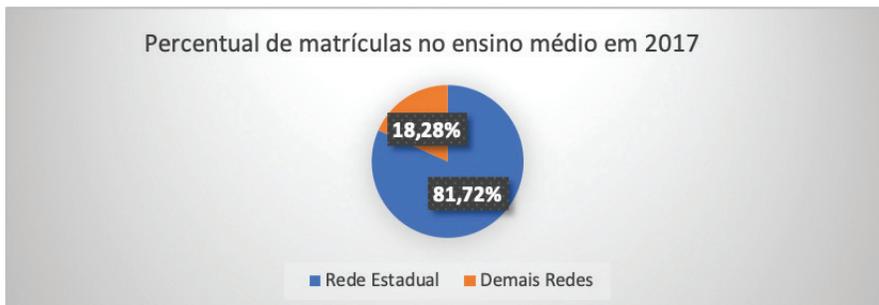
atividades promovidas por ele, com o intuito de fazê-lo conhecido não somente nas instituições de ensino superior, mas nos colégios de ensino médio do território catarinense, mormente aqueles que integram a rede pública estadual. Dessa forma, o Oemesc propõe-se a estabelecer uma conexão entre instituições públicas que se debruçam sobre o ensino médio e instituições de ensino superior que formam professores e realizam pesquisa científica sobre o ensino médio e o chão da escola.

PANORAMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Por meio da análise de estudos de diferentes naturezas, nos estados e em âmbito nacional, convencionou-se repetir, nos meios pedagógicos e políticos, que “o ensino médio é o elo frágil da educação básica”. No estado de Santa Catarina, que tem índices socioeconômicos melhores que a média nacional, o ensino médio apresenta fragilidades estruturais que precisam ser repensadas para que essa etapa da educação básica seja universalizada, democratizada e qualificada. Nesse viés, o panorama do ensino médio no território catarinense será brevemente descrito com os dois principais motivos que levaram à criação e organização do Oemesc: alguns dados em relação ao ensino médio e a implantação da reforma aprovada pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e complementada pela BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O número de matriculados na rede do ensino médio em Santa Catarina varia de escola para escola e de região para região. Em 2017, ano em que a reforma foi oficializada pelo Ministério da Educação, segundo dados do Inep (2017), havia 221.744 alunos matriculados no ensino médio no sistema de ensino do estado de Santa Catarina. Nas escolas públicas estaduais, havia 181.201 alunos matriculados no ensino médio, sendo 176.288 na área urbana e 4.913 na área rural. O fato de o número de matriculados na rede pública estadual ser muito maior que o das demais redes levou o Oemesc a se propor a observar e sugerir, prioritariamente, melhorias na educação dessas escolas (INEP, 2017).

Figura 1 – Percentual de alunos matriculados no ensino médio em Santa Catarina na rede pública estadual e demais redes em 2017



Fonte: Primária, com base em Inep (2017)

A figura 1 apresenta um gráfico com o percentual do número de alunos matriculados no ensino médio em Santa Catarina na rede pública estadual e demais redes em 2017, indicando que a grande maioria dos jovens, nessa etapa da educação básica, está matriculada na rede pública estadual. Com base nos dados sobre o número de matrículas por rede escolar, é de esperar que o número de escolas e de turmas da rede pública estadual também seja maior, predominando no cenário catarinense a oferta de ensino médio pelas escolas públicas estaduais. Em Santa Catarina são 990 escolas que oferecem ensino médio, das quais 908 estão situadas na área urbana e apenas 82 na área rural. Somando as das áreas urbana e rural, temos 30 escolas federais, 727 estaduais, 8 municipais e 225 escolas da rede privada.

Figura 2 – Percentual de escolas no ensino médio em Santa Catarina na rede pública estadual e demais redes em 2017



Fonte: Primária, com base em Inep (2017)

A figura 2 apresenta o percentual de escolas da rede pública estadual em relação às demais redes de ensino, demonstrando que 73,43% das escolas de ensino médio em Santa Catarina são da rede pública estadual de ensino. Assim como o número de escolas e de matrículas é bem superior na rede pública estadual, o número de turmas também é maior nessa rede. Em 2017 havia 8.424 turmas de ensino médio em Santa Catarina. Na rede pública estadual havia 7.049 turmas, 6.788 urbanas e 261 rurais. Na rede federal o número de turmas chegava a 332, sendo 304 urbanas e 28 rurais. O número de turmas nas escolas municipais somava 37, das quais 21 eram urbanas, e 16, rurais. Nas escolas privadas havia um total de 1.006 turmas, sendo 998 urbanas e 8 rurais (INEP, 2017).

Figura 3 – Percentual do número de turmas no ensino médio em Santa Catarina na rede pública estadual e demais redes em 2017



Fonte: Primária, com base em Inep (2017)

A figura 3 apresenta o percentual de turmas do ensino médio da rede pública estadual em relação às demais redes. É possível observar que essa rede de ensino é responsável por 83,68% das turmas, as quais estão compreendidas em 73,43% das escolas de ensino médio catarinenses. A rede pública estadual também reúne 81,73% das matrículas de estudantes de ensino médio em Santa Catarina. Dessa forma, fica evidente como a rede pública estadual de ensino é a responsável pela formação da grande maioria dos estudantes catarinenses de ensino médio.

Um dado preocupante refere-se ao número de estudantes que iniciam o ano letivo matriculados em alguma unidade de

ensino catarinense, nas redes federal, estadual, municipal ou privada, mas não concluem o ano. Ao longo dos meses do ano letivo, por algum motivo, esses adolescentes param de frequentar a escola. No ensino médio regular e no curso técnico do magistério, no ano de 2017, do total de 163.045 estudantes 13.130 não atingiram o índice de presença exigido. O maior número de desistências ocorre no 1.º ano do ensino médio, no qual, de 64.445 estudantes, 6.086 não frequentaram as aulas até o final do ano. Observa-se, no mesmo ano, no ensino médio com ensino técnico integrado (ensino médio integrado), que o índice de evasão é menor do que no ensino regular e magistério; no total, de 12.920 estudantes matriculados, 172 não concluíram o ano. A evasão no ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) é alta: de 117 estudantes matriculados, 49 não concluíram, em 2017.

Na tabela 1 é possível verificar os dados sobre a evasão do ensino médio em Santa Catarina em 2017, no ensino médio regular e no magistério. Na tabela 2 estão os dados do ensino médio integrado e, na tabela 3, os dados da EJA e dos cursos técnicos concomitantes ou subseqüentes.

Tabela 1 – Dados sobre a evasão no ensino médio regular e magistério em 2017 em Santa Catarina

	Total	1.^a série	2.^a série	3.^a série	4.^a série	Não seriada
N.º de matrículas	163.045	64.445	59.005	37.600	1.985	10
N.º de desistências	13.130	6.086	3.591	3.271	182	0

Fonte: Inep (2017)

Tabela 2 – Dados sobre a evasão no ensino médio integrado em 2017 em Santa Catarina

	Total	1.^a série	2.^a série	3.^a série	4.^a série	Não seriada
N.º de matrículas	12.920	5.207	3.869	2.381	912	551
N.º de desistências	172	68	42	33	20	9

Fonte: Inep (2017)

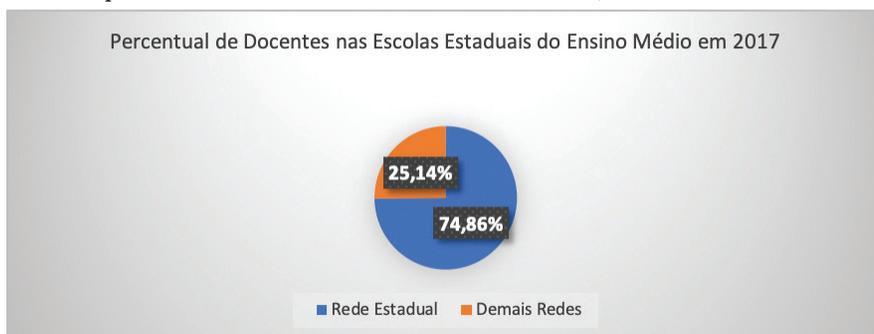
Tabela 3 – Dados sobre a evasão no ensino médio modalidade EJA integrada à educação profissional e no curso técnico concomitante ou subsequente em Santa Catarina

	Total	EJA integrada à educação profissional	Curso técnico concomitante ou subsequente
N.º de matrículas	18.768	117	18.651
N.º de desistências	4.705	49	4.656

Fonte: Inep (2017)

Em relação ao número de docentes, em 2017 havia um total de 18.158 professores atuando no ensino médio em Santa Catarina. Na zona urbana eram 17.072 professores contra 1.086 na zona rural. A rede pública estadual contava com 13.593 professores, sendo 12.732 na zona urbana e 861 na zona rural. As demais redes tinham um número de 4.565 professores no total (INEP, 2017).

Figura 4 – Percentual de docentes no ensino médio em Santa Catarina na rede pública estadual e demais redes em 2017



Fonte: Primária, com base em Inep (2017)

A figura 4 apresenta o percentual do número de professores da rede pública estadual em relação às demais redes. Dessa forma, os gráficos e os números apresentados nas figuras 1, 2, 3 e 4 expressam informações relativas apenas a número de alunos matriculados, escolas que atuam no ensino médio, quantitativo de turmas e de professores e nos fornecem informações valiosas sobre alguns parâmetros. Um deles é a relação número de alunos por professor. Ao dividirmos o número total de professores que atuam nas escolas estaduais pelo número total de alunos matriculados nessas escolas, veremos os índices apresentados na tabela 4 (INEP, 2017).

Tabela 4 – Razão do número de alunos pelo número de docentes no ensino médio de Santa Catarina em 2017

Rede	Número de alunos	Número de docentes	Razão aluno/ professor
Estadual	181.201	13.593	13,33
Demais	40.543	4.565	8,88

Fonte: Primária, com base em Inep (2017)

Como se pode observar, há 13,33 alunos para cada professor na rede pública estadual de Santa Catarina, contra 8,88 nas demais redes. Tal relação não informa apenas o número de estudantes por turma, mas também quantas turmas/estudantes estão a cargo do mesmo professor, ocupando sua carga horária de trabalho em sala de aula, restando menos tempo para estudos, formações e planejamentos⁴. Dessa forma, se houvesse menos estudantes sob a responsabilidade de apenas um docente, seria possível que cada professor se dedicasse aos estudantes mais individualmente, estudando melhor as demandas e quais os caminhos pedagógicos mais adequados para que a aprendizagem fosse mais efetiva, principalmente para aquelas situações em que há dificuldades de aprendizagem.

Dos 18.158 professores atuantes no ensino médio em Santa Catarina, segundo dados do Inep referentes ao ano de 2017, havia 7 professores que tinham somente o ensino fundamental e 1.790 possuíam apenas o ensino médio. Nessa direção, o Inep (2017) ainda afirma que, entre os 15.582 professores que possuem o nível de graduação, 14.645 concluíram uma licenciatura e 937 finalizaram outros cursos superiores. Além desses, 9.272 possuem especialização, 1.521 cursaram mestrado, e 449, doutorado. É preciso salientar que esses dados são referentes aos docentes das quatro redes de ensino – privada, pública federal, pública estadual e pública municipal (INEP, 2017).

⁴ O Projeto de Lei n.º 4.731/2012 (BRASIL, 2012) procura estabelecer o número máximo de estudantes de ensino médio por turma (35 alunos) e está aguardando a aprovação final. No âmbito estadual a Lei Complementar n.º 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998) prevê que as turmas de ensino médio em Santa Catarina devem ser formadas por até 40 estudantes.

Os dados apresentados demonstram uma situação preocupante. Nas escolas ainda persiste a atuação de professores sem a formação adequada para a docência nessa etapa de ensino, ou seja, a licenciatura em nível superior nas disciplinas ministradas no ensino médio. Na contramão da qualidade no ensino médio e da adequação da formação dos professores, a reforma aprovada pelo governo federal pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) permite que um cidadão sem formação em licenciatura, que apresente notório saber⁵, atue na docência do ensino médio.

O baixo salário pago aos professores é o principal fator que dificulta muito a qualidade do ensino médio, bem como a formação continuada dos docentes. Em 2017 o piso salarial do professor da educação básica era de R\$ 2.298,80. Em 2019, o piso salarial passou a ser de R\$ 2.557,74, um acréscimo de apenas 11,26%. Os valores são referentes à carga horária de 40 horas semanais. Na rede estadual esse é o salário-base daqueles que ingressam na carreira do magistério no ensino médio. A falta de atratividade na carreira docente faz com que os jovens optem por outros cursos universitários e a construção de um caminho profissional na área da docência no ensino médio seja cada vez menos procurada. É preciso ressaltar que os cursos de licenciatura e de pedagogia passam por esvaziamento e, em alguns casos, fechamento, por conta da desvalorização da profissão docente no Brasil e em Santa Catarina.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶, as fragilidades no ensino médio catarinense aparecem de modo

⁵ Notório ou notável saber refere-se às pessoas autodidatas e que possuem conhecimentos de uma determinada área, sem possuírem diplomas institucionais que atestem esse conhecimento.

⁶ O Ideb é uma avaliação que visa combinar em uma única nota (0,0 a 10,0) dois importantes parâmetros da qualidade da escolarização ofertada: indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e índices atingidos pelos estudantes em exames padronizados. Tais exames são realizados no momento em que os discentes completam uma determinada etapa de ensino (fundamental I, fundamental II e ensino médio) e reúnem as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil. A união desses dois tipos de indicadores, fluxo escolar e notas nessas provas, é justificada por sua complementaridade, ou seja, não basta que as notas atingidas nos exames sejam altas, é preciso também que crianças e adolescentes frequentem as escolas e concluam os níveis de escolarização; dessa forma se avança na universalização e na democratização da educação escolar brasileira. O Ideb foi criado em 2006 e está sob a responsabilidade do Inep, que divulga a cada dois anos os índices obtidos em todo o Brasil (FERNANDES, 2007).

claro. Em 2017, os estudantes catarinenses do ensino médio alcançaram o índice de 4,1 no cômputo geral; na rede pública estadual a nota foi de 3,6, e na rede privada foi de 6,0. Observa-se que houve levíssimo avanço, já que na avaliação realizada em 2015 os índices haviam sido ainda menores. Na avaliação anterior do estado de Santa Catarina, na soma geral, os estudantes obtiveram nota 3,8; os adolescentes matriculados na rede pública estadual alcançaram o índice de 3,4, e 5,8 foi a pontuação na rede particular. Além de as notas ainda estarem longe de ser satisfatórias, desde 2011 Santa Catarina não alcança a meta estipulada pelo Ministério da Educação para o estado, que é 5,2 no cômputo geral, 4,8 na rede pública estadual e 6,8 na rede privada (INEP, 2017). Esses números demonstram a fragilidade do ensino médio catarinense, indicando que nessa etapa da educação básica estão os principais desafios do sistema de ensino estadual.

Ademais, no início de 2017, juntamente com a aprovação da Lei n.º 13.415, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina implantou, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o apoio do Instituto Natura, o chamado Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti) em 15 escolas públicas estaduais localizadas no território catarinense. No ano seguinte, houve o aumento de escolas que aderiram ao Emiti, mas, de outra parte, algumas desistiram de oferecer turmas de ensino integral em tempo integral, de sorte que, para 2019, 29 colégios se credenciaram para oferecer essa modalidade de ensino médio. Entre os motivos da desistência das escolas públicas estaduais, destacaram-se problemas de infraestrutura, como a falta de internet e o atraso dos materiais tecnológicos, assim como a opção dos alunos por um ensino profissionalizante e/ou inserção no mercado de trabalho (WENZEL, 2018). Essa experiência do Emiti ainda não se configurava como o Novo Ensino Médio porque a BNCC do Ensino Médio ainda não tinha sido definida, devendo ser discutida com a sociedade civil por meio de audiências públicas.

No fim de 2018, após muitos protestos de professores e estudantes, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e sancionada pelo Executivo federal. Somente Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática continuam como disciplinas obrigatórias para todos os estudantes, e os demais

conteúdos serão organizados pelos currículos dos estados e também pelas escolas. O curso continua com a duração de três anos, e uma parte é realizada de forma comum e na outra os estudantes devem escolher entre cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ensino profissional. Em 2019 as secretarias estaduais de educação, bem como as escolas públicas e privadas, iniciaram a preparação da implantação do Novo Ensino Médio.

A CRIAÇÃO DO OEMESC

Diante dos problemas estruturais do ensino médio e, sobretudo, da reforma dessa etapa em nível nacional desencadeada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, um grupo de professores pesquisadores e estudantes universitários passou a cogitar a criação de um fórum de debates acerca do ensino médio em Santa Catarina. Essa inquietação provocou a realização de uma reunião com esse punhado de docentes e discentes de pós-graduação em 25 de julho de 2017, no Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Nesse encontro estavam presentes os professores Norberto Dallabrida, Celso Kramer e Gilvan Luiz M. da Costa, as professoras Cássia Ferri e Jane Mery Richter Voigt e as estudantes de pós-graduação Letícia Vieira, Juliana Topanotti dos Santos e Maíke C. K. Ricci. Na primeira reunião foi constatado que há pouca pesquisa sendo realizada sobre o ensino médio catarinense e, para responder a essa demanda, seria preciso envidar e articular esforços para compreender melhor a difícil situação do ensino médio estadual e refletir sobre o assunto, integrando as várias regiões de Santa Catarina. Para tanto, decidiu-se que seria criado, no primeiro semestre de 2018, o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc), sendo indicados, por um período de dois anos, Norberto Dallabrida como coordenador e Letícia Vieira como secretária executiva.

Figura 5 – Lançamento do Oemesc em 13 de junho de 2018, na Udesc de Florianópolis



Fonte: Acervo de Letícia Vieira

Da direita para a esquerda: Daniel Davi e Silva (diretor do Centro de Ensino a Distância da Udesc); Gildo Volpato (secretário adjunto da Educação de Santa Catarina); Leandro Zvirtes (vice-reitor da Udesc); João Luís de Carvalho Botega (representante do Ministério Público de Santa Catarina); Jane Mery Richter Voigt (conferencista da 1.^a Jornada do Oemesc); e Norberto Dallabrida (coordenador do Oemesc).

Dessa forma, o Oemesc foi oficialmente apresentado à comunidade acadêmica e à sociedade catarinense no dia 13 de junho de 2018 no Auditório da Reitoria da Udesc. No tocante às suas preocupações e aos seus investimentos, o Oemesc estabeleceu as seguintes linhas de pesquisa em relação ao ensino médio: currículo escolar, políticas públicas e demandas educacionais, formação e carreira docente. E definiu duas estratégias para fomentar as discussões sobre o ensino médio catarinense e brasileiro, quais sejam: publicação de editais mensais no *site* do Oemesc (<https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>) e realização de jornadas semestrais itinerantes com o fito de chamar atenção para a importância do ensino médio, nas diferentes regiões catarinenses, à luz da sua reforma colocada em marcha pela Lei n.º 13.415/17 e da BNCC do Ensino Médio. Os editoriais passaram a ser publicados mensalmente na página do Oemesc e versam sobre

diversos assuntos: a situação atual do ensino médio brasileiro e catarinense; discussões da BNCC sobre quais são as propostas dos candidatos ao governo do estado para o ensino médio em período de campanha eleitoral; a importância de professores e estudantes serem ouvidos nos processos de reformas curriculares; a defesa da escola pública, laica e para todos; tipos de formação para o ensino médio; os itinerários formativos, entre outros.

A 1.^a Jornada do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina realizou-se após o lançamento oficial do Oemesc em 13 de junho de 2018 na Udesc de Florianópolis. A conferência de abertura teve por título “Ensino médio catarinense: os desafios do contexto da reforma” e foi ministrada pela Profa. Jane Mery Richter Voigt. As mesas-redondas versaram sobre a BNCC do Ensino Médio, que estava em pleno debate nacional, e as condições de trabalho nas escolas públicas estaduais de ensino médio, tendo a presença de pesquisadores, professores e representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (Sinte-SC). A 2.^a Jornada do Observatório do Ensino Médio ocorreu no *campus* da Univille de Joinville no dia 3 de outubro de 2018. Foram discutidos temas como juventude, possibilidades de escolhas de estudantes de ensino médio, propostas curriculares e formação de professores para esse nível de ensino.

No ano de 2019 também foram realizadas duas jornadas do Oemesc. A 3.^a foi sediada no *campus* da Unochapecó de Chapecó e ocorreu nos dias 16 e 17 de maio. O tema principal do encontro foi a BNCC, que havia sido aprovada no fim de 2018, e ganhou a cena o relato de experiências de turmas que promoveram inovações pedagógicas baseadas nos projetos do Ensino Médio Inovador e do Ensino Médio Integral em Tempo Integral. A 4.^a Jornada do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina realizou-se no *campus* de Blumenau da Furb, no dia 18 de outubro. Com o tema “Itinerários formativos: inovação pedagógica?”, foram apresentadas reflexões sobre os desafios da implementação do Novo Ensino Médio por meio da aplicação do currículo desenhado pela última reforma, detalhado na BNCC. Nesse encontro também houve relato de experiências renovadoras do ensino médio em colégios públicos estaduais da região de Blumenau. Dessa forma

itinerante as jornadas também estão atendendo ao objetivo de levar as reflexões e ações em relação ao ensino médio para todas as regiões do estado de Santa Catarina, corroborando o objetivo do Observatório.

O grupo que constitui o Oemesc cresceu nesses mais de dois anos de existência. Muitos professores e estudantes ingressaram, outros se desligaram, por conta de mudanças em seus projetos profissionais. As reuniões da rede do Oemesc continuam acontecendo para que as ações já colocadas em marcha se efetivem e para que outras venham a se somar, como por exemplo a organização de uma pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino Médio ou as experiências pedagógicas inovadoras já realizadas, como o Emiti. Enfim, para o Oemesc, o objetivo de fomentar e fazer circular as discussões sobre os grandes desafios do ensino médio catarinense se mantém, bem como o esforço para que estas reflexões cheguem a todas as regiões do estado de Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A direção que foi imposta para o Novo Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina pela Lei n.º 13.415/2017 e pela BNCC do Ensino Médio (2018) preocupa o Oemesc. A principal inquietação é sobre a flexibilização curricular proporcionada pela implantação dos itinerários formativos, porque mais da metade dos municípios catarinenses tem somente uma escola de ensino médio. Por conta da situação atual do sistema estadual de ensino, infere-se que a grande maioria dessas escolas não terá a infraestrutura necessária para implementar todos os itinerários formativos demandados pelos estudantes de ensino médio. Dessa forma, a desejada flexibilização curricular pode contribuir para manter e até aprofundar a reprodução de desigualdade escolar que se verifica na sociedade catarinense. De outra parte, a possibilidade de admitir o notável saber entre os professores do ensino médio é motivo de incerteza e de preocupação em relação à carreira docente. Ainda não é clara a certificação do notável saber do professor do ensino médio, etapa da educação básica em que ainda boa parte dos professores não ensina na sua área de formação inicial. A implantação dos itinerários formativos e da viabilização

do notável saber para docentes, portanto, deve estar no centro da pauta do Oemesc nos próximos anos.

Além da instauração das prescrições curriculares do Novo Ensino Médio, na rede de escolas públicas estaduais que oferecem ensino médio há outros gargalos que devem ser enfrentados. Em primeiro lugar, a questão da infraestrutura dos prédios escolares, que ainda é precária, como demonstram as avaliações da experiência do Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Em segundo lugar, a gestão escolar necessita ser ainda mais enriquecida no sentido de produzir diretores e coordenadores pedagógicos ao mesmo tempo democráticos e eficazes, no entanto a carreira docente precisa ser repensada como prioridade da reforma no ensino médio, porque o currículo, a infraestrutura e a gestão são importantes, mas nada substitui um professor bem formado e motivado. À luz das experiências internacionais, o docente deve ter uma carreira profissional atrativa, que o remunere de modo adequado e que avalie o seu desempenho em sala de aula. Sem uma atraente carreira docente como política de Estado, não haverá um saldo qualitativo no ensino médio catarinense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 4731/2012**. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=560047>. Acesso em: 26 set. 2020.

DALLABRIDA, N.; RICCI, M. C. K. Ensino médio em transe. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 4-5, jan.-mar. 2017. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v69n1/v69n1a02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FECHANDO o ano com chave de ouro. **Boletim Informativo Educação Integral**, Florianópolis, n. 4, p. 1, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/informativos-1>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007.

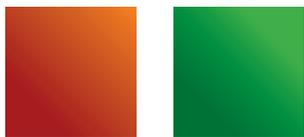
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar de 2017**: sinopses estatísticas da educação básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Dados sobre a prova PISA (2015)**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n.º 170/1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 1998. Disponível em: http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

WENZEL, K. Cinco escolas de SC desistem de oferecer novas turmas de ensino médio integral. **NSC Total**, Florianópolis, p. 1, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/cinco-escolas-de-sc-desistem-de-oferecer-novas-turmas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 5 ago. 2019.



A APROVAÇÃO DE UM “NOVO” ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA OS IMPACTOS DESSE MOVIMENTO¹

Shirlei de Souza Corrêa²

Sandra Regina de Oliveira Garcia³

INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram marcados por uma crescente e acirrada disputa por projetos societários. Desde os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), vê-se a tentativa de minimizar as características e as consequências do projeto neoliberal⁴, instaurado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Embora esse movimento tenha encontrado resistência, por conta até mesmo de um movimento global (PACHECO, 2011) – do qual o Brasil faz parte para estabelecer-se no cenário econômico –, é possível perceber que ocorreram avanços sociais significativos. O caso da educação é um exemplo, entre tantos outros, que

¹ Este artigo é uma adaptação do original publicado pelas mesmas autoras na *Revista Internacional Ibero-Americana de Estudos em Educação*, intitulado “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova! Aprova?”.

² Doutora em Educação com ênfase em Currículo. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas de Currículo e Avaliação. Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Uniavan. *E-mail*: shirleiscorrea@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. De 2011 a 2014 exerceu a função de coordenadora geral do ensino médio no Ministério da Educação. É professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na área de Políticas Educacionais. *E-mail*: sandragarciapr@hotmail.com.

⁴ Conforme as contribuições de Ortiz (2006), trata-se de um projeto que ultrapassa a intenção do Estado-nação, o que propõe, portanto, uma redefinição do poder que é conferido e globalmente influenciado.

pode ser citado. Os projetos e programas criados nesses dois últimos governos voltaram-se, especificamente, em defesa de uma educação democrática, alcançando todas as etapas e modalidades, objetivando, além da educação de qualidade, a redução das desigualdades sociais, tanto no acesso quanto na permanência dos alunos nas escolas.

Temos presenciado, contudo, uma ameaça latente para tais progressos. Especialmente nestes últimos anos, com a crise política sem precedentes – o que impulsionou, também, uma crise econômica –, estamos vivendo um retrocesso no cenário político e econômico que afeta sobretudo o contexto educacional.

Protagonista de uma das mudanças mais discutidas e polemizadas, neste período de controvérsias políticas, tem sido o ensino médio (EM). As mudanças propostas e aplicadas pela Medida Provisória (MP) n.º 746, no segundo semestre de 2016, colocaram em pauta algumas questões que recomendaram modificações para esta que é a última etapa da educação básica. A proposta intitulada “Novo Ensino Médio” trouxe consigo a promessa de realizar ações catalisadoras à formação técnica para alunos do EM e o fomento à escola em tempo integral.

Em função dessa mudança no contexto educacional, imposta via MP, ocorreram manifestações, seja por parte de especialistas da comunidade acadêmica (com a organização de manifestos em forma de documentos), seja por parte de alunos secundaristas (que ocuparam, em protesto às mudanças propostas, a sede de mais de mil escolas), contra a Reforma do EM. Os protestos foram conquistando espaço de debates por todo o país, e estes contaram com a participação dos que eram favoráveis às propostas do governo e daqueles que se posicionaram contra as mudanças.

Com o objetivo de questionar tal movimento arquitetado para promover impactantes transformações no EM brasileiro, este artigo foi construído com base na contribuição de (alguns) especialistas que discutem a temática no contexto educacional brasileiro, tendo como fundamento a seguinte questão: que impactos o anúncio de mudanças no EM trouxe para o contexto educacional?

O presente artigo evidencia, além desses elementos introdutórios, os principais pontos que constituem as alterações no atual EM para, em seguida, discuti-las com base na contribuição de especialistas, problematizando sobretudo a promessa de mudança proposta pelo governo.

ALGUNS PONTOS (E MUITOS CONTRAPONTO) DO NOVO EM

Não se pode negar que o EM é a etapa mais problemática da escolarização, a que tem mostrado maiores dificuldades em cumprir suas atribuições (BRANDÃO, 2011; ZOTTI, 2009) e garantir o direito à educação básica para todos os brasileiros, como previsto na Constituição Federal. No entanto é fato, também, que grandes esforços foram concentrados (GRIKE, 2016) para que se concretizasse o progresso na expansão do ensino, a exemplo: a propagação de programas educacionais divididos entre a oferta da educação em tempo integral, o acesso do jovem ao curso profissionalizante, o investimento na formação inicial e continuada de professores, entre outros. Isso nos permite perceber total coerência com a meta 7 do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

Diante dessas ações e reconhecendo a necessidade de mudanças para o EM, dando continuidade às discussões propostas em todo o contexto nacional – que tinham como base os altos índices de distorção e abandono e as avaliações não satisfatórias do EM –, uma série de propostas vinha sendo discutida com a finalidade de reverter a situação. Em 2013 a Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio (criada no ano anterior com o objetivo de promover estudos e proposições sobre a reformulação do EM), composta por deputados, criou o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840, com a finalidade de sugerir mudanças para a estrutura do atual EM.

Ao defender a ideia de reverter a imagem desgastada do EM, com baixos e persistentes índices de evasão e distorção da idade escolar e com um currículo composto por muitas disciplinas, o PL n.º 6.840 estava pautado em duas questões: a organização curricular centrada em áreas do conhecimento e o aumento do tempo de permanência do aluno na escola.

A Reforma do EM, pautada nessas questões e anunciada pelo PL n.º 6.840, tratava-se de uma transformação na estrutura do sistema educacional da atualidade. Qualificada como fundamental para a melhoria da educação no país – segundo seus idealizadores –, essa mudança, ao propor a flexibilização curricular, permitiria que o estudante escolhesse a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. Para isso, seriam necessárias uma nova estrutura como base comum e obrigatória a todas as escolas e outra parte flexível

– com a intenção de respeitar os interesses regionais/culturais das localidades onde as escolas estivessem inseridas. Nesse novo modelo, as disciplinas teriam a divisão por áreas do conhecimento, como já ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – linguagens, matemáticas, ciências humanas e ciências da natureza –, de modo a incluir os conhecimentos da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural, da filosofia e sociologia, da realidade política e social brasileira e, finalmente, uma língua estrangeira moderna, além da inclusão dos temas transversais, entre eles o empreendedorismo.

Defendendo a proposta de aproximação da escola com a realidade dos estudantes, a reforma pretendia, conforme explicitado na página do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde o lançamento da MP n.º 746, que essas alterações fossem uma resposta às novas demandas profissionais do mercado de trabalho, pois segundo o próprio governo o novo modelo de EM permitiria que cada jovem seguisse o seu caminho profissional, com base em suas escolhas e sonhos, independentemente se fosse para continuar seus estudos no nível superior ou para obter uma formação profissionalizante e inserir-se no mundo do trabalho.

Essas questões, no entanto, ao propor mudanças na LDB e alterar significativamente a estrutura e o funcionamento do EM, embora reconhecidas como importantes e necessárias para o cenário nacional (SILVA; KRAWCZYK, 2015), foram alvo de críticas por parte de especialistas que discutiam as consequências dessas alterações para todo o contexto educacional do país. Em resposta ao PL e às modificações a que se propõe, fortes reações e movimentos contrários (SAVIANI, 2017) foram orquestrados com a intenção de discutir as propostas e intervir na sua aprovação. No estado do Paraná, a reunião das principais entidades ligadas à educação do país, entre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), resultou no grupo intitulado Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado no início de 2014.

A elaboração de uma petição pública, aliada às discussões articuladas ao Congresso Nacional e ao MEC, foi uma ação que marcou a presença desse movimento e interferiu, de algum modo, na elaboração de um texto que substituiu a versão original do PL

n.º 6.840. Entre as principais conquistas alcançadas pelo grupo, estavam a retirada das proposições sobre temas transversais e a aproximação ou o reconhecimento das premissas que constam nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEMs). Contudo, embora essas substituições tenham sido consideradas pela comissão especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014, pouco se logrou com sua efetivação. Tal fato propiciou a continuidade das discussões por parte do grupo, até mesmo enquanto o PL n.º 6.840 permanecia no aguardo pela votação⁵, período em que pouco avançou.

Em 2016 a apresentação da MP n.º 746 inaugurou o governo Temer e lançou uma série de novidades em relação ao que se pretendia para a educação, especificamente para a formação da juventude brasileira, alterando até os fatos e as discussões acontecidas em função do PL n.º 6.840, que teve seu processo de tramitação ignorado e interrompido bruscamente.

A opção do MEC foi apressar o processo de mudanças do EM e, para isso, utilizou uma MP. É importante destacar que o texto que a constitui nada mais é do que uma nova versão do que já anunciava o PL n.º 6.840, apresentado pela comissão de deputados. A base da MP n.º 746 foi o próprio PL n.º 6.840, na sua versão inicial. Do mesmo modo, os atores que foram os principais ouvidos nos debates que a comissão realizava, desde a elaboração do PL n.º 6.840, são os mesmos que hoje atuam no MEC e que, por sinal, são representantes ou integrantes de movimentos⁶ como o Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, entre outros.

Impositiva e antidemocrática – essa medida foi assim classificada pela comunidade em geral, que criticava tanto a sua forma impositiva, caracterizada pela falta de diálogo, quanto os aspectos que a constituíam e descaracterizavam a estrutura e o funcionamento do atual EM. O Fórum Nacional de Educação, em protesto à medida arbitrária tomada pelo governo, organizou um documento com opiniões contrárias a tais mudanças:

⁵ O período de votação desse PL foi adiado em virtude do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o qual mobilizou a atenção de toda a comunidade civil e política do país.

⁶ A representação desses movimentos pode ser aprofundada em Freitas (2014).

Compreendemos que uma ampla e efetiva transformação no ensino médio e na educação brasileira não se dará no afogadilho e não pode ignorar movimentos que já têm propostas construídas para a melhoria do ensino médio e da educação como um todo. Não existe medida precipitada, apressada e ilegítima que seja capaz de garantir o direito à educação de qualidade aos(às) estudantes, razões pelas quais nossa posição é pela retirada da medida provisória e que a discussão seja encaminhada em outros termos e instrumentos, inclusive no Congresso Nacional, também pressionado e desrespeitado pelo açodamento do governo, que não se propôs garantir nem tempo nem espaço nem participação da sociedade civil para o debate qualificado e responsável que é requerido para o trato de matéria tão cara ao povo brasileiro, a saber, a educação de nossa juventude (BRASIL, 2016, p. 3).

Seguindo posicionamentos contrários às medidas impostas pelo governo, várias entidades se manifestaram, como a Anped, os Fóruns Estaduais da Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Ceará, entre outras. Mostraram-se contrárias às ações, com críticas tanto ao método quanto ao conteúdo expresso na MP n.º 746. Além dessas, importantes nomes da educação brasileira que tiveram o mesmo entendimento também se manifestaram, em oposição à ação executada pelo governo. Em contrapartida, alguns movimentos se posicionaram favoravelmente ao formato como as mudanças aconteciam. Os estados de Santa Catarina e São Paulo, por exemplo, protagonizaram algumas ações em defesa de tal movimento.

Embora ambos os lados tenham se manifestado, duas ações contrárias à MP ganharam destaque (SAVIANI, 2017). A primeira delas foi do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que novamente se manifestou, por meio de documentos públicos, e expôs o descontentamento dos especialistas que defendiam a ilegitimidade do uso de uma MP para essa finalidade, o que contribuía para um movimento antidemocrático. O outro destaque é dado aos estudantes secundaristas que, ao defender seus interesses, protagonizaram uma série de manifestações:

ocuparam as escolas e colocaram-se contrários às propostas de mudanças. As manchetes dos principais jornais davam destaque à concentração de alunos que impedia o andamento das aulas e reivindicava a participação de forma democrática nas discussões que iriam impactar a formação das futuras gerações.

Mesmo com essa onda de manifestações contrárias às ações propostas para o EM brasileiro, em que se expressaram a comunidade acadêmica, os profissionais da educação, os pais e alunos do EM, o que se viu foi a continuidade do projeto e a legitimação da MP n.º 746 e, em seguida, a aprovação, no dia 17 de fevereiro de 2017, do texto final da Reforma do Ensino Médio – resultando na Lei n.º 13.415/2017.

ALGUNS CONTRAPONTO

Vimos, em diversos contextos, com diferentes ações, inúmeras manifestações que se colocam contrárias às mudanças aprovadas para o EM. Seja pelo fato de que a reforma foi imposta por meio de uma MP, sem debates com professores, alunos, especialistas ou sociedade em geral, seja pelas consequências – ainda desconhecidas – dessas modificações, o fato é que muito se tem debatido a respeito do assunto.

O futuro do EM brasileiro, a democratização do acesso, a formação profissional dos jovens, o impacto para a (futura) formação de professores, a ampliação do tempo escolar, a organização curricular, entre outros, são pontos essenciais para nortear qualquer discussão que tenha, com base nas mudanças no atual EM, sua centralidade. Todavia, embora reconhecendo a importância e a amplitude de tais tópicos, neste estudo optamos pela discussão pautada nesses dois últimos pontos.

A proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, a primeira questão a ser discutida, é referenciada no texto da nova Lei n.º 13.415/17, quando traz como afirmação que o ensino em tempo integral será implantado de forma gradual. As escolas terão o prazo de 5 anos para aumentar a carga horária, das 800 horas atuais por ano, para mil horas. Isso significa que os turnos passarão das atuais 4 horas diárias para 5 horas diárias e, depois, a carga anual deve chegar a 1,4 mil horas. A grande preocupação, contudo, está na falta de segurança sobre os

investimentos para a ampliação desse tempo, já que está previsto somente um investimento inicial⁷ para as escolas que aderirem à política de tempo integral. O que se torna ainda mais preocupante é que, de acordo com o texto da lei, esse investimento dependerá da disponibilidade orçamentária do país (que diante da aprovação, no mesmo governo, da PEC 241 deixa algumas incertezas sobre o financiamento da educação – pelo menos nos próximos 20 anos). Sobre essa questão, Silva (2016) afirma que o incentivo à ampliação do tempo escolar sem que se assegurem investimentos de forma permanente poderá resultar numa oferta de ensino precária.

Ainda quanto à ampliação do tempo, experiências parecidas foram/estão sendo vivenciadas no EM, por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Com a intenção de contribuir para modificações significativas no EM brasileiro, com foco na reestruturação do currículo e no aumento de permanência dos alunos na escola, esse programa foi colocado em prática em algumas escolas da rede pública do país. No início, nos anos 2009/2010, foi garantido um investimento nas escolas que aderiram ao ProEMI – que compreendia desde a formação continuada dos professores até a compra de materiais para uso de alunos e professores. No entanto estudos demonstram que somente esse investimento, considerado inicial, não foi capaz de modificar a estrutura existente (FERREIRA, 2015), o que – em conjunto com outros fatores – contribuiu para não alcançar os objetivos propostos pelo programa (ALCÂNTARA, 2015).

O futuro e a continuidade desse programa são uma incógnita diante da inserção do novo formato de EM e perante a (histórica) descontinuidade das políticas públicas no Brasil. As discussões e as preocupações referentes ao investimento e à ampliação do tempo escolar ganham ainda mais força quando estão em cena escolas de EM com infraestrutura precária (MONTEIRO; SILVA, 2015). Diante desse cenário, cabe questionar: se, de acordo com as mudanças no EM, haverá investimento para as escolas que vão aderir ao

⁷ Para as escolas públicas estava previsto um investimento, por parte do governo federal, de R\$ 1,5 bilhão, correspondendo a R\$ 2 mil por aluno/ano, até o ano de 2018, todavia teriam direito ao repasse das verbas da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral somente as instituições que aderissem às mudanças. Como prioridade, estavam as escolas localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação.

novo projeto, como ficam as outras escolas que continuarão com a oferta do antigo EM? Até que a meta estipulada seja alcançada, com cerca de 50% das escolas funcionando em tempo integral, quais os investimentos direcionados para o público que frequenta o outro EM, já que todas as ações serão voltadas para as alterações/adaptações da escola em tempo integral?

Quanto às questões que propiciam discussões sobre a ampliação do tempo, há uma, talvez a mais importante, bastante debatida por estudiosos e que ganha destaque diante da situação vivida no país: não existe uma relação direta entre extensão do tempo escolar e melhoria da qualidade do ensino (CAVALIERI, 2014; SANTOS, 2015). Na visão de tais autores, elevar o tempo de permanência dos alunos não significa, necessariamente, melhoria no ensino. Além do tempo estendido, faz-se necessário garantir outras condições, como formação profissional, adequação do espaço físico, organização da proposta pedagógica, mudanças nas práticas pedagógicas, entre outros.

No próprio PNE há a meta de número 6, bem como suas estratégias, que, ao apresentar a intenção de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, coloca também outras questões que devem, segundo o PNE, estar atreladas à educação, como por exemplo a estratégia 9, que visa otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Ao analisar tais questões, Moll (2014) afirma que as práticas escolares baseadas no aumento de tempo de permanência dos alunos devem estar complementadas por uma série de ações, entre elas: a) acompanhamento pedagógico e interdisciplinar; b) combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais; c) fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos.

Concordando com a autora sobre a necessidade de outros elementos associados à extensão do tempo, e considerando a tímida tradição histórica que o Brasil tem com o tempo integral na escola (CAVALIERI, 2014), também no EM, tais discussões se fazem pertinentes, sobretudo quando afetam uma grande parcela de alunos que não podem permanecer mais tempo na escola, pois são aqueles que estudam e trabalham e que, muitas vezes, contribuem com as despesas de casa e/ou as garantem.

Ao desconsiderar essa parcela de estudantes, as mudanças no EM propõem uma redução nos direitos de aprendizagem e lesam a

garantia de acesso aos jovens que necessitam estudar no período noturno, uma vez que a proposta não faz referência ao EM nesse período. Diante de tais questões, que nos exigem um olhar mais detalhado para a ampliação do tempo, articulando novas ações e saberes e considerando que ela não reconhece a situação de muitos alunos que são trabalhadores, percebemos a necessidade de discutir sobre a questão, no mínimo para garantir a qualidade da educação e não negar o direito a ela.

Não obstante, no que compreende a organização curricular, as críticas também caminham na direção do cerceamento de direitos.

Apresentada pela Lei n.º 13.415/2017, a organização curricular tem como princípio a divisão entre o conteúdo comum e os assuntos específicos. No primeiro caso, as disciplinas de língua portuguesa e matemática permanecem obrigatórias nos três anos do EM (sendo assegurado, todavia, o direito às comunidades indígenas de aderir ao ensino de línguas maternas). O inglês foi incluído nessa obrigatoriedade (já a partir do 6.º ano do ensino fundamental), diferentemente do ensino de espanhol, que passou a ser optativo. No segundo caso, é o que a lei chama de itinerários formativos, e estes poderão ser escolhidos pelo estudante, com o tempo dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou em cursos técnicos, tendo como propostas: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.

A lei pontua elementos de autonomia tanto para os estados e o Distrito Federal, que poderão organizar os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, quanto para os estudantes, que terão mais chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. Contudo, para Castilho (2017), tais itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante, uma vez que serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los.

A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo - uma ficção, que diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário (CASTILHO, 2017, p. 5).

Com relação ao déficit citado pelo autor, a ideia da profissionalização, colocada como um desses itinerários, poderá resultar “em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias” (SILVA, 2016, p. 7). Concordando com a autora, acredita-se que, mediante essa inclinação para as necessidades neoliberais, haverá um retrocesso aos capítulos já vivenciados na educação brasileira, tanto com a publicação do Decreto n.º 2.208/97 quanto com a política generalizada de formação técnica, nos tempos ditatoriais. Ambas as políticas apresentavam como características a profissionalização em massa e uma resposta às exigências mercadológicas, e ainda, ao garantirem o caráter de terminalidade dos estudos, tinham, por meio da oferta demasiada de formação de mão de obra, o interesse de afastar a grande massa do acesso ao ensino superior (PINTO, 2002; SAVIANI, 2017).

Seja pela escolha desse itinerário, optando pela formação profissional, ou mediante qualquer outro propósito, propedêutico, por exemplo, é fato e está destacado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que a proposta de oferta de opções formativas, de escolha dos estudantes, reitera a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar no currículo do ensino médio, situação que as DCNEMs tentaram enfrentar (SAVIANI, 2017). Com essa crítica, fica claro perceber que a lei descaracteriza o que esse documento, em sua nova versão, preconiza: a formação integral do sujeito do EM. Para Saviani (2017), o simples fato de o aluno ter de optar por um dos itinerários já é uma desconsideração com os pressupostos da educação integral.

De acordo com o autor, contrariando a formação integral, apresenta-se ainda a retirada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, o que, para Silva (2016), é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento, comprometendo a formação anunciada e defendida pelas DCNEMs. Contudo, segundo as orientações do MEC, o trabalho com tais campos aparece como estudos e práticas e deve ser organizado pela BNCC, que será obrigatória e comum a todas as escolas e definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento.

Destacamos, no entanto, que a organização curricular centrada na BNCC, como anunciada pelo MEC, é um processo

que está (ainda) sendo formulado, em quatro paredes, por uma comissão de especialistas, coordenada pela mesma pesquisadora que conduziu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 1990; além disso, estabelece-se, novamente, a ênfase num currículo por competências e habilidades. Seria, então, um movimento de retrocesso para a organização curricular do EM?

Em meio a esse cenário, as críticas caminham no sentido de defender a concepção de EM como parte da educação “de base”, etapa em que deve ser assegurada aos brasileiros e brasileiras uma formação comum. Para Castilho (2017, p. 7), a organização curricular assim proposta, com a

diluição e diminuição das ciências que possuem uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactantes serão os danos epistemológicos e os prejuízos no processo de construção de conhecimentos.

Aliadas a tal questão, as críticas evidenciam uma preocupação com a influência dessas alterações em todo o contexto educacional, já que elas poderiam trazer precedentes para fortalecer o movimento da “Escola sem Partido”, dado o amplo sentido político dessa reforma para o EM (e para a educação como um todo), principalmente se considerarmos a privação do acesso ao conhecimento – marcada pelo “controle” das opções formativas. Prioriza-se, portanto, aquilo que faz sentido para a (atual) ideologia dominante, marcada pela competição, pelo individualismo e, conseqüentemente, pela exclusão – questões presentes no contexto histórico do EM brasileiro (FRIGOTTO, 2017).

Conforme exposto, muitas são as questões que geram dúvidas e incertezas a respeito das mudanças propostas e aprovadas para o EM brasileiro, todavia é importante registrar que essas mesmas dúvidas e incertezas são responsáveis pelas manifestações e discussões a respeito de tais acontecimentos – essenciais, na nossa visão.

CONSIDERAÇÕES

O EM é, ainda, um desafio em relação à garantia do acesso, da permanência e da qualidade para todos os jovens e também para aqueles que não tiveram acesso no tempo definido como mais apropriado. Embora a Emenda Constitucional n.º 59/2009 tenha legitimado a garantia de acesso à escola a todos os alunos desde os 4 até os 17 anos, que devem estar matriculados, os números mostram que milhares de jovens dos 15 aos 17 anos estão fora da escola ou retidos no ensino fundamental. Esse desafio também é reconhecido no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), que propõe 85% da matrícula líquida nessa etapa.

As ações realizadas para o EM, por meio de programas e ações governamentais, embora não tenham sido suficientes para modificar a estrutura do EM brasileiro, estavam caminhando para que ele fosse, finalmente, compreendido como parte final da educação básica, tendo como base as DCNEMs. Todavia as ações realizadas nos últimos anos, referentes especificamente ao EM, são consideradas um retrocesso. Os participantes do Fórum Nacional de Educação (FNE), por exemplo, destituíram-se oficialmente de suas funções sob a justificativa de que esse movimento era um erro que atingiria todo o processo de organização do EM brasileiro.

Com base nessas observações, concordamos com elas no mínimo por três razões: a primeira diz respeito à estruturação e ao novo formato do EM proposto; a segunda refere-se ao método utilizado para que as mudanças fossem efetivadas; a terceira, de igual ou maior importância – já que falamos de uma nação democrática –, concerne à anulação das opiniões e posicionamentos de intelectuais, entidades, movimentos etc., que se dedicam, há algum tempo, a investigar/analisar/contribuir/efetivar uma educação de qualidade na última etapa da educação básica.

As razões que nos fazem acreditar que esse projeto desenvolvido às costas da democracia pouco contribuirá para a mudança efetiva no EM, ao menos para a grande população de jovens que, muito provavelmente, não seguirá seus estudos, se pautam, também, nas características já vivenciadas quando a função propedêutica e a função profissionalizante estabeleceram dois mundos de oportunidades educacionais distintos para os jovens – o que foi, por muito tempo, alvo de críticas e combate, mas agora, com esse novo projeto, ganha espaço e força.

Cabe reforçar que nossa crítica às mudanças do atual EM não significa aceitação ou conformismo com a situação da educação brasileira. Reconhecemos a necessidade de reorganização dessa etapa frágil, marcada por baixos e persistentes índices, mas identificamos, sobretudo, a necessidade de um projeto que descontinue a segregação e o massacre da grande maioria da população que vem sendo historicamente tolhida do direito de uma educação de qualidade, já que a histórica desigualdade social e o projeto de sociedade excludente constituem uma das nossas características enquanto país.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, H. da S. **A implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufff.net/a-implementacao-oe-a-operacionalizacao-do-programa-ensino-medio-inovador-em-tres-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-de-manaus/>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação.** 45.^a Nota Pública sobre a Medida Provisória Relativa ao Ensino Médio. 2016. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/fne-divulga-nota-contra-a-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 fev. 2017.

CASTILHO, D. **Reforma do Ensino Médio:** desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. 2017. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 12 maio 2017.

CAVALIERI, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERREIRA, S. R. **Financiamento da educação como indutor de política curricular**: análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/38700>. Acesso em: 18 mar. 2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

FRIGOTTO, G. **A Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GRIKE, F. **Concepções de interdisciplinaridade**: o Programa Ensino Médio Inovador. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>. Acesso em: 7 abr. 2017.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Editora Porto, 2011.

PINTO, J. M. de R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 5176.

SANTOS, R. R. dos. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. 2015. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

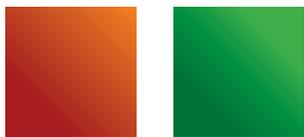
SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Nota em favor ao novo projeto de ensino médio**. São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **A última do “Ensino Médio”**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnpnRq21luc>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SILVA, M. R. Políticas educacionais para o ensino médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. Entrevista com a Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6504/3198>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de Reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**, 2015. Opinião. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniao/pesquisadoras-conversam-com-pl6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 28 mar. 2016.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980. **Quaestio - Revista de Estudos da Educação**, ano 4, n. 2, 2009.



BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM MOVIMENTOS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Juares da Silva Thiesen¹

INTRODUÇÃO

O texto que proponho para esta coletânea soma-se ao conjunto de outros trabalhos de pesquisa que venho realizando no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), investigações que tomam as políticas de currículo como objeto principal. Um dos recortes nesse âmbito está em identificar possíveis evidências de alinhamento, em termos discursivos, das atuais políticas de currículo para a educação básica brasileira às expectativas, demandas e requerimentos da chamada Internacionalização dos Currículos², contexto do qual os textos da chamada Reforma do Ensino Médio (REM)³ e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazem parte.

Não há dúvidas de que ambas as reformas se integram a uma agenda político-programática mais ampla que se move em escala

¹ Doutor em Educação. *E-mail:* juares.thiesen@ufsc.br.

² No âmbito desta pesquisa, considero metas, recomendações e orientações curriculares qualquer indicação ou proposição impressa nos textos oficiais das instituições formuladoras da política curricular ou da legislação educacional orientada para seus respectivos sistemas de ensino.

³ No texto utilizaremos a sigla REM para caracterizar Reforma do Ensino Médio.

global com características capazes de aproximar sentidos distintos e até mesmo antagônicos, como de centralização-descentralização, universalismo-localismo, padronização-diferença. Schriewer (*apud* VERGER, 2019, p. 334) afirma que as reformas educacionais estão incorporadas a uma teia universalizada de ideias sobre desenvolvimento e problemas sociais, “[...] uma rede de referências recíprocas que leva uma vida própria, movendo, reforçando e dinamizando a universalização mundial de ideias educacionais, modelos, padrões e opções de reforma”. No Brasil, essa agenda tem recepção positiva, na medida em que se identifica com um conjunto de interesses e discursos de base liberal-conservadora que protagonizam os ideários de modernização, inovação, eficiência e qualidade na educação.

Para tratarmos da problemática dos alinhamentos da política curricular oficial brasileira aos ideários da internacionalização da educação, realizamos, nos trabalhos anteriores, uma série de procedimentos de natureza empírica que serviram de base para as análises relacionadas à exploração de textos de diretrizes oficiais produzidos pelo estado brasileiro a partir de 2010, com respectivo aprofundamento teórico por meio de referenciais do campo do currículo e de outras disciplinas que discutem políticas educacionais em contextos internacionais. A sistematização contendo os resultados dessa etapa de pesquisa encontra-se num conjunto de textos já publicados⁴.

O pressuposto que assumimos para a discussão do recorte deste trabalho é que tanto os textos da REM quanto os da BNCC formam parte da política curricular brasileira e que ambos

⁴ Textos: 1) Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 14, p. 420-436, 2019; 2) Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-16, 2019; 3) Estratégias de internacionalização da educação e do currículo: das universidades aos territórios da educação básica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 1-23, 2019; 4) Cosmopolitismo como fundamento e utopia nos movimentos pela internacionalização do currículo. **Revista Educação em Questão (on-line)**, v. 56, p. 85-110, 2018; 5) Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista (on-line)**, v. 34, p. 2-20, 2018; 6) Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista E-curriculum (PUCSP)**, v. 15, p. 991, 2017.

também revelam evidências de alinhamento com os movimentos pela internacionalização. A proposta neste texto é, portanto, aprofundarmos a análise de tal relação, tentando identificar quais aspectos de abordagem conceitual e de natureza teleológica se mostram presentes nos (con)textos⁵ das duas normas e que sinalizam aproximação ou alinhamento político-ideológico com as racionalidades que sustentam os projetos de internacionalização da educação e dos currículos.

Nessa tarefa, operamos conceitualmente com referenciais de política curricular produzidos em abordagens discursivas que têm Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como principais representantes e também com pesquisadores da chamada educação comparada, entre os quais estão Antoni Verger, Martin Carnoy, Roger Dale, Jason Beech e outros. Nesse âmbito, a política curricular é ação simbólica, entendida como um processo político e campo discursivo de produção e fixação de sentidos, que mobiliza a produção das formas de escolarização. Como invenção moderna, está colocada no âmbito das formas de regulação de finalidades, processos e resultados educacionais. Política envolve relações de poder; nem sempre diz o que devemos fazer, mas cria circunstâncias para que ações sejam realizadas (BALL, 1994).

Como fontes primárias consultamos: 1) documentos oficiais da REM (Medida Provisória n.º 746/2016 e Lei n.º 13.415/2017) e das versões dos textos da BNCC aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018; 2) textos de autores do campo da educação e do currículo que discutem os reflexos e impactos das duas medidas; 3) matérias sobre o mesmo tema veiculadas na grande mídia e nas redes sociais.

Assim, com base nesse material e nos referenciais conceituais que utilizamos na pesquisa mais ampla para compreender os movimentos e processos de internacionalização dos currículos na educação superior e educação básica, buscamos no presente texto identificar aspectos que sinalizam convergência, aproximação, alinhamento ou mesmo adesão das referidas normas oficiais brasileiras às expectativas, demandas e requerimentos da internacionalização.

⁵ Refiro-me aos contextos político e educacional que marcam os processos de formulação e aprovação das medidas (REM e BNCC).

BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO EM QUE AS MEDIDAS FORAM SANCIONADAS

É amplamente conhecido, tanto no meio educacional e acadêmico quanto no âmbito político, que ambas as medidas (REM e BNCC) foram aprovadas nos respectivos órgãos colegiados (Conselho Nacional de Educação e Congresso Nacional) e sancionadas ainda no governo Temer. Importa destacar também que nesse processo de reformas surge um movimento protagonizado pelo Estado para a formulação da chamada Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores, que tem por finalidades revisar e atualizar a Resolução CNE/CP 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP 02/2015, e concluir o processo de alinhamentos na política educacional e curricular para a educação básica brasileira.

É amplamente conhecido nos mais diversos espaços da sociedade brasileira que o governo Temer foi resultado de um complexo jogo de poder e de interesses que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e conseqüentemente na alteração de todas as bases de sustentação ideológica e política que vinham constituindo pilares de orientação para os governos anteriores de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. São alterações marcadamente configuradas na ordem política como uma virada à direita, ao conservadorismo, aos interesses privatistas, à abertura para o mercado – especialmente o estrangeiro –, enfim, ao escancaramento de todas as portas para a exploração do trabalho e da educação na lógica do capital mercantil. Uma tarefa com finalidades de natureza política, econômica e moral que se acentua e aprofunda no atual governo federal.

No campo da educação, as mudanças de comando foram logo implementadas, alcançando alteração em praticamente todo o colegiado do Conselho Nacional de Educação e demais órgãos ligados ao Ministério, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Alguns programas e projetos que estavam em andamento também sofreram mudanças, de nome, finalidades, nível de investimento ou de funcionamento, a exemplo do Programa Mais Educação (que passou a chamar-se Novo Mais Educação), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), dos pactos pelo ensino

médio e de alfabetização e vários outros de apoio a estudantes e professores que tiveram até mesmo redução de recursos.

Sobre o aspecto das medidas imediatas direcionadas ao alinhamento com essa nova ordem política e econômica, o editorial da revista *Educação & Sociedade* denuncia que Temer

[...]extinguiu o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, só voltando atrás, pouco depois, pressionado pela resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi “acoplado” ao Ministério de Comunicações. [...] Da mesma maneira, extinguiu o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, submetendo o Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça. [...] No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, antecipa-se a drástica redução de recursos voltados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à Educação, e a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal. [...] Emenda à Constituição (PEC) [é] apresentada por Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. [...] Também ganhou espaço no núcleo dirigente do MEC, fortalecendo o Movimento pela Base Nacional Comum, que propõe definir o conteúdo da educação básica brasileira em uma base comum, série a série, na forma de padrões para todas as áreas definidas pelo MEC, com o objetivo de promover o processo de avaliação e controle em larga escala (O CONTEXTO..., 2016, p. 329-330).

Além das reformas anunciadas e iniciadas em 2016, a exemplo da Medida Provisória n.º 746/2016, várias outras continuaram se efetivando no âmbito da educação nos anos subsequentes, entre as quais ganha ampla repercussão a Lei n.º 13.415 (do chamado Novo Ensino Médio), além dos outros encaminhamentos políticos dados ao processo de construção dos textos da BNCC iniciados em 2014, ainda no governo Dilma Rousseff. Formam parte desse movimento

os arranjos políticos engendrados para a formulação da BNCC para o Ensino Médio e as recentes mobilizações do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Secretários de Estado da Educação (Consed) para a construção dos chamados Textos Base dos Territórios dos Estados da Federação.

Na tarefa de formulação da BNCC para o Ensino Médio e da Base Curricular dos Territórios, o Consed assumiu protagonismo articulando-se com organismos supra e transnacionais e com setores do mercado para orientar as redes públicas de ensino dos estados. No *site* do Consed e em suas publicações, verifica-se esse explicitado vínculo entre público e privado na produção da política curricular. Institucionalmente o conselho se associa com entidades não estatais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, a Fundação Itaú BBA e vários outros, tanto para fortalecer seu papel estatutário de órgão técnico e de assessoramento quanto para cancelar sua necessidade de significar e hegemonizar conceitos como modernização, eficiência, qualidade, inovação etc.

Poderíamos dizer que esse processo político explicita o que acentuou Amélia Cohn lá atrás, em 1980, quando, ao tratar sobre espaços da juventude no Brasil, asseverou que instalaram, no interior da configuração pública do Estado, a racionalidade econômica do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais e, como consequência, privilegia a interlocução com os atores do campo empresarial (COHN, 1980). Em termos gerais, é esse o contexto político em que foram editados a REM, a BNCC e seus subprodutos.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO IMEDIATA MEDIDA TEMER OBJETIVANDO ALINHAMENTO ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO E À ORDEM TRANSNACIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO

É amplamente conhecido, pelo menos no mundo acadêmico, que a REM está situada no contexto da atual ordem econômica e política que abarca vários projetos de interesse convergente ou

mesmo comum, ainda que mobilizados em diferentes escalas e por atores que representam distintos espaços institucionais⁶. Entendemos que integram esse conjunto de prescrições, entre outros, o macroprojeto de fortalecimento e legitimação sociojurídica dos espaços da governança transnacional, o qual institui uma nova esfera de poder econômico e político em articulação com governos de Estados nacionais, e, diretamente associado a este, o macroprojeto de internacionalização que toma a educação em geral e os currículos em particular como um de seus principais interesses. Ambos fazem parte da mesma estratégia de orientação neoliberal que envolve, entre outros aspectos, a atualização/qualificação dos globalismos em termos econômico, cultural e educacional e conseqüentemente a ampliação da competitividade em nível mundial. Na expressão de Motta e Frigotto (2017, p. 357),

essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. [...] uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos.

Nesse sentido, poderíamos dizer que as interfaces da REM com os macroprojetos de transnacionalização/internacionalização estão colocadas na ordem desse alinhamento contemporâneo de fundamento neoliberal. Ainda que no texto da reforma não haja explicitação objetiva sobre tais vínculos, os contextos político e de

⁶ Não trataremos sobre esse aspecto em função das limitações do texto e do objetivo do trabalho.

gestão educacional nos quais a medida se efetiva apresentam-se inquestionavelmente como principais indicativos.

De todo modo, além dos indicativos dos contextos referidos, encontram-se no próprio texto da REM concepções educacionais e curriculares que coincidem com o que vem sendo proposto nos movimentos pela internacionalização, especialmente as opções pela flexibilização curricular, pelo currículo baseado no desenvolvimento de competências, pela ênfase em formação técnica e pela mensuração de resultados da formação com base em padrões de avaliação em larga escala. São proposições fundamentadas em orientações e recomendações fortemente marcadas nos discursos da agenda das novas redes políticas (DALE, 2004) e de organismos transnacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, União Europeia, Banco Mundial e Cepal – legítimos agentes dos discursos em defesa da internacionalização.

Parte dessa orientação internacional está objetivamente marcada no texto da exposição de motivos que apresenta a necessidade da Medida Provisória n.º 746/2016. São eles: que o ensino médio pouco dialoga com as demandas do século XXI; que há baixo desempenho educacional em relação aos padrões da avaliação externa; que a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país; que se fazem necessárias a diversificação e a flexibilização do currículo; que na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos e que essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a OCDE; que o atual currículo do ensino médio brasileiro induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências; que investimento em juventude é garantia de população economicamente ativa; que a opção da proposta por aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional expressa alinhamento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (do inglês United Nations International Children’s Emergency Fund – Unicef).

Como se pode ver, nas premissas que justificam a necessidade da reforma se abandona a perspectiva de uma formação juvenil mais integral e, portanto, mais cidadã e emancipadora, para aderir a um modelo de formação que explicitamente atende a expectativas e demandas de uma internacionalização de base privatista de mercado.

Nessa mesma linha vem sendo conduzido o processo oficial de implantação da REM, cuja estratégia coloca a expressão “NOVO” como mote de recepção, ou seja, criam-se a ideia e o ideário de um novo ensino médio para o Brasil. Nele, invoca-se também o conceito de protagonismo juvenil e de possibilidade de novos itinerários formativos – significações que servem de base motivacional para atrair a atenção de estudantes. No guia de implementação destaca-se que “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (MEC/CONSED, 2019, p. 3).

Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são mais complicados que os buracos de uma toupeira (DELEUZE, 1992, p. 226).

A força e o apelo discursivo presentes no texto da política em pauta parecem mesmo ser capazes de apagar todo um movimento histórico e de luta de milhares de professores e professoras que a contrapelo vêm tentando promover uma etapa formativa mais consistente em termos de aprendizagem e desenvolvimento para a juventude. No jogo do discurso sedutor enuncia o MEC/Consed (2019, p. 3):

No Novo EM apoia-se o desenvolvimento da autonomia do estudante, acompanhada do senso de responsabilidade que as escolhas sobre o seu futuro exigem. A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem

brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida.

Silva (2019) avalia que o protagonismo juvenil parece deslocar-se das conhecidas possibilidades de transformação social – por meio de organizações coletivas – para um ativismo privado capaz de atuar em problemas locais. Para ele, o conceito de protagonismo no chamado Novo Ensino Médio parece colocar-se mais próximo da função instrumental de flexibilização curricular e de responsabilização dos jovens do que de uma proposta substantiva de formação em perspectiva integral.

ARRANJOS DE ORDEM POLÍTICA QUE DETERMINARAM A ALTERAÇÃO DE CURSO NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DA BNCC

Ainda que as medidas REM e BNCC tenham sido derivadas de processos administrativo-jurídicos distintos, tanto no âmbito da formulação quanto de aprovação, seus contextos políticos foram, como já destacamos, similares. A diferença fundamental entre as duas peças normativas é que enquanto a REM constituiu produto de uma medida provisória, depois convertida em lei, portanto sem nenhuma participação coletiva da sociedade brasileira, a BNCC configurou-se, desde seu início, em 2015, por um processo de participação mais amplo, envolvendo instituições e demais espaços do campo educacional brasileiro em debates, contribuições, audiências públicas, seminários etc. O processo de construção do texto contemplou quatro fases, desdobradas em tarefas de natureza técnica e política que, por limitações do artigo, não listamos aqui – trabalho que resultou na formulação de versões preliminares (2015 e 2016, respectivamente), uma versão aprovada pelo CNE em dezembro de 2017 e a última, a de ensino médio, aprovada em dezembro de 2018.

Do ponto de vista político, o percurso de construção do texto da BNCC foi sendo marcado por equipes de coordenação nacional distintas, dado que a primeira versão ocorreu na gestão do então ministro Renato Janine Ribeiro, a segunda sob o comando do

ex-ministro Aloizio Mercadante (ambos do governo Dilma) e a terceira e quarta no governo Temer. Assim, a virada à direita e o consequente acirramento dos tensionamentos e divergências ocorreram especialmente entre a 2.^a e a 4.^a versões, processos nos quais vários pontos consensuados nas versões anteriores foram suprimidos ou alterados e outros acrescentados, entre os quais os altamente polêmicos, que se referem aos aspectos relacionados com concepção religiosa, de gênero, de orientação sexual e ideológica⁷.

Quanto às evidências de possíveis alinhamentos da BNCC com as concepções e expectativas da internacionalização da educação e dos currículos, as marcações mais significativas são praticamente as mesmas apontadas em relação à REM, ou seja, estão na ordem dos vínculos com as concepções de formação humana que privilegiam aquisição de competências instrumentais em detrimento de aprendizagens mais completas em termos de desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, especialistas ligados à academia, sobretudo pesquisadores que discutem política educacional e curricular, entre os quais Maria do Carmo Martins e Antonio Carlos Amorim (*in* ALVES FILHO, 2017), avaliam o processo de formulação da terceira versão como um retrocesso e o produto (texto) como conservador e privatizante, o que põe em risco vários patamares de autonomia já conquistados, principalmente o dos professores, sujeitos centrais do currículo. Alves Filho (2017, p. 1) entrevista o Professor Amorim e destaca as opiniões deste no *Jornal da Unicamp*:

A terceira versão da BNCC expressa de forma mais enfática os interesses mercadológicos, que podem ser constatados em diversos aspectos. Um deles, assinala, é a ideia da eficiência relacionada à aprendizagem, o que permitiria que os estudantes aprendessem mais rapidamente os conteúdos. [...] “O documento também confere ênfase a determinadas disciplinas que considera prioritárias em detrimento de outras. Um dos interesses em foco são os *rankings* internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo

⁷ Tendo em vista o objetivo do texto e suas limitações em termos de extensão, não discutimos esses aspectos.

parece ser, em suma, gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional”, detalha.

Na leitura dos textos introdutórios da terceira versão e lançando mão dos descritores citados anteriormente para exploração nas fontes empíricas, foi possível identificar vários fragmentos indicando vínculos conceituais da BNCC com currículos prescritivos de base instrumental, enfoques em pedagogias conservadoras e concepções políticas neoliberais de orientação transnacional. A título de ilustração, destacamos apenas um, que integra o texto dos fundamentos da BNCC:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB [...]. Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) (BRASIL, 2017a, p. 11).

Além dessa marcação, colocada como fundamento da BNCC, várias outras deixam pistas de que o currículo nacional brasileiro, agora centralizado e regulado, pode ser objeto de distintos interesses em escala tanto nacional quanto transnacional, os quais dificilmente coincidirão com os desejos e lutas históricas da sociedade brasileira, dos professores e especialmente dos sujeitos estudantes – razão de ser da escola.

A quarta versão – BNCC Ensino Médio – foi marcada por uma virada ainda mais à direita, processo no qual as frentes conservadoras de fundo religioso assumiram lugar de destaque e imprimiram a marca de seus interesses no texto, pressionando

até mesmo para que fossem suprimidos conceitos e expressões considerados de afrontamento à ordem moral e de seus valores. Apesar de ser amplamente divulgada como participativa, a BNCC é obscurantista e submissa à lógica das competências e das avaliações de larga escala (SANTOS, 2019).

De modo geral, o texto da BNCC do Ensino Médio foi resultado do consenso possível no âmbito da relação entre grupos liberais que defendem a educação como formação de capital humano para o mercado de trabalho e os grupos conservadores das frentes religiosas que lutam em diferentes espaços políticos para reposicionar o currículo escolar na convergência com seus próprios princípios.

Na lógica dessa racionalidade e como desdobramento do movimento conservador pela BNCC, ganham destaque dois outros movimentos pontuais, de fundo ideológico/religioso, que vêm implicando diretamente sobre seleção/escolhas em relação ao que deve contar como conhecimento escolar na prescrição do currículo nacional: o que defende a educação domiciliar (*homeschooling*) – projeto que ganha força principalmente nos Estados Unidos; e o que defende a não doutrinação (*no indoctrination*) nas escolas públicas. Ambos, por influência de contextos internacionais, chegam ao Brasil nos governos Temer e Bolsonaro por meio de dois projetos bem marcados – a Escola Sem Partido e a Educação Domiciliar – e passam a ocupar espaço importante em termos de articulação política para a tessitura do texto da BNCC do Ensino Médio.

PALAVRAS FINAIS

O exercício de analisar contextos e conteúdos das referidas medidas oficiais perante as influências privatistas do mercado e dos movimentos das redes políticas e de organismos transnacionais ancorados na ideia-força de uma possível internacionalização da educação revelou a existência de alguns paradoxos, os quais apontam para as limitações e dificuldades que o Brasil possui no campo da educação para participar ativamente de um processo de internacionalização de base verdadeiramente acadêmica e cultural, portanto livre das amarras de interesses econômicos.

Lamentavelmente as evidências mostram que o Brasil, no campo educacional e curricular, opta por tomar o caminho inverso daquele que pretensamente poderia levá-lo a melhores condições num horizonte de futuro, sobretudo porque ao aderir, sem bases sólidas e condições objetivas, aos sedutores discursos e recomendações internacionais da modernização e da eficiência retorna no tempo, reaquecendo velhas experiências de fracasso que já se revelaram tão caras. Basta lembrar, por exemplo, que pela REM voltamos a uma formação de matriz tecnicista com foco na expectativa da empregabilidade dos jovens, e na BNCC retomamos, de algum modo, Benjamin S. Bloom e Ralph Tyler, reeditando as taxinomias dos objetivos escolares dos anos 1970.

As diferenças mais evidentes entre o atual momento e os anos 1970 estão principalmente na ordem das estratégias. Com muito mais ferramentas tecnológicas e de comunicação, o Estado lança mão de outras formas para alcançar objetivos similares. Os pactos de fundo econômico e político que assume com os setores de mercado são atualizados, agora não mais pela imposição da força da norma, mas por modos de sedução que envolvem produção de textos de política curricular escrevíveis (*writerly*), para usar a expressão de Barthes (1980), nos quais professores podem se sentir pertencidos, especialmente quando tais textos são recontextualizados em espaços locais, no âmbito das redes de ensino ou de escolas.

Outra estratégia política tem encontrado ressonância no apelo ao chancelamento do discurso internacional produzido sobretudo pelas novas redes políticas transnacionais de que fala Ball (2014). Nesse aspecto, o Estado e os grupos privados que gerenciam a formulação dos textos da política integram pelo menos dois argumentos a seu favor: servem-se da potência dos discursos engendrados por especialistas de países centrais que mobilizam, por transferências, textos das chamadas políticas globais de currículo, ao tempo que difundem mundialmente o que chamam de melhores práticas curriculares, servindo-se das ferramentas de avaliação em larga escala. Desse modo, ampliam ainda mais o espaço de sedução e, por consequência, de hegemonização de sentidos para os significantes que lhes interessam. A produção dos textos da BNCC e da lei da chamada Reforma do Ensino Médio constitui hoje, talvez, o mais expressivo exemplo desse movimento político.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, M. Processo de construção da BNCC é marcado por divergências. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 4 dez. 2017. Edição especial.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.** – novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, R. **S/Z.** Tradução de Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda L. C. A. S. Coutinho. Lisboa: Edições 70, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Proposta Preliminar. Brasília, 2018.

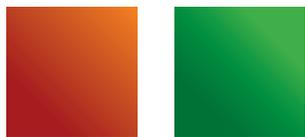
BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 30 abr. 2018.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Perseu Abramo, 1980. p. 160-179.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34 Literatura, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – MEC/CONSED. **Guia de implementação do novo ensino médio**. 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.
- O CONTEXTO político e a educação nacional. Editorial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr.-jun. 2016.
- SANTOS, M. C. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, jan.-jun. 2019.
- SILVA, R. R. D. A questão do conhecimento escolar na BNCC do Ensino Médio: entre o protagonismo juvenil e o imperativo da autenticidade. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 39., 2019, Niterói.
- VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos-chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan.-abr. 2019.



O ENSINO MÉDIO PERANTE A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE REFORMA: ENTRE EXPERIÊNCIAS E POSSÍVEIS CAMINHOS

Leticia Vieira¹

Maike C. Kretzschmar Ricci²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o campo educacional foi alçado a um período de transformações drásticas, marcado por prescrições emanadas pelo Poder Executivo e voltadas à educação básica, algumas delas apoiadas marcadamente em relações empresariais e constituídas estrategicamente em momentos de turbulência política. No caso específico do ensino médio, fatos bastante flagrantes são a descontinuidade de políticas e a desconsideração dos percursos de diferentes experiências inovadoras realizadas no curso da história no campo educacional brasileiro, bem como dos debates envolvidos na implementação de tais experiências.

O sintomático desconhecimento dos percursos de políticas e experiências já realizadas no campo educacional brasileiro abre espaço, por exemplo, para a tomada de referência em modelos internacionais cujos resultados em países de origem não foram

¹ Pedagoga habilitada em Orientação Educacional e mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* leticia.vieira1990@gmail.com.

² Pedagoga habilitada em Orientação Educacional e mestra em Educação pela Udesc. *E-mail:* maikeckr@gmail.com.

suficientemente explorados pelo contexto brasileiro. É o caso dos Estados Unidos e do Chile, nos quais, segundo Moraes (2017, p. 405),

a liberalização do mercado educacional e a flexibilização curricular no ensino médio geraram exclusão social, aprofundaram as desigualdades educacionais e levaram ao crescente rebaixamento do desempenho dos estudantes.

Outro exemplo, também emblemático, é o da Inglaterra, onde, a partir dos anos 1970, ápice de uma crise econômica, se efetivou uma política curricular que enfraqueceu o conhecimento das disciplinas tradicionais para dar ênfase àquelas relacionadas ao trabalho e, no entanto, apesar do *standart* da flexibilização, acabou-se por oferecer chances limitadas de progressão aos estudos ou empregabilidade (MORAES, 2017). Por outro lado, ao mesmo tempo em que modelos internacionais são tomados por referência educacional, promove-se, no cenário brasileiro, o apagamento de experiências que desenvolveram, em diferentes tempos e espaços, propostas de ensino e de flexibilização curricular.

Nesse sentido, o presente capítulo representa um movimento de aproximação de estudos relacionados a duas experiências que, em diferentes tempos históricos e diferentes espaços, realizaram ensaios promissores para o ensino secundário/ensino médio no Brasil. A primeira delas refere-se às Classes Secundárias Experimentais, realizada em classes de escolas públicas e privadas de diversos estados no Brasil, nos anos 1950. De outra parte, a segunda experiência trata-se do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), programa federal criado em 2009 sob a égide da permanência do jovem na escola, com plano de realização e organização de um currículo flexível, por meio de um redesenho curricular elaborado pela própria escola, com tempos e espaços escolares adequados à proposição em termos de currículo e proposta pedagógica, bem como horários para planejamento coletivo e maior aproximação entre escola e família via atendimento a alunos e pais.

Busca-se, ao lançar luz sobre ensaios como o das Classes Secundárias Experimentais e do ProEMI, chamar atenção para os elementos que figuraram como fatores positivos nessas práticas, os quais evidenciam a importância não só de um currículo bem estruturado, mas do alinhamento à formação docente e à

renovação nos processos de avaliação e gestão. Ademais, ambas as experiências são exemplos férteis de projetos de ensino que se ocuparam do conjunto de elementos necessários para a promoção da formação integral do educando, incluindo aí o debate e a definição epistemológica da concepção do termo “educação integral”.

RENOVAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NOS ANOS 1950: AS CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS

Até os anos 1950, no Brasil, o ensino secundário colocava em prática o previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), também conhecida por Reforma Capanema, lei que imprimia à educação secundária uma cultura escolar conservadora mediante rigidez curricular, uso de métodos tradicionais e forte tônica às humanidades. Contudo um novo cenário de redemocratização pós-ditadura do Estado Novo, via Constituição de 1946, recolocou a questão do ensino secundário, pautando-o nas discussões educacionais e tornando-o alvo de críticas que apontavam a necessidade de sua reformulação. Nessa esteira, o subcampo do ensino secundário, animado por iniciativas de órgãos ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e a Diretoria de Ensino Secundário (DES), abriu espaço a debates e propostas de ensaios pedagógicos renovadores para a educação secundária.

Inscritas nesses ensaios, as denominadas Classes Secundárias Experimentais foram autorizadas no ano de 1958, com a emissão dos pareceres 31/1958 do Conselho Nacional de Educação e 77/1958 da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura. Tais portarias, que definiam as instruções sobre a natureza e organização dessas classes, foram impulsionadas pelas ações do educador paulista Luis Contier, que já no início dos anos 1950, período anterior à abertura do campo educacional, após realização de estágio no Centre International d'Études Pédagogiques (Sèvres, França), deu início, de forma pioneira, a um processo de renovação do secundário na instituição em que ocupava o cargo de diretor, com base em uma apropriação parcial da matriz *classes nouvelles*, vinculada àquele centro francês (VIEIRA, 2015).

Concomitantemente às autorizações, foram também publicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”, documento que regulamentava o funcionamento dessas experiências, esclarecendo que deveriam ser voltadas à aplicação de novos métodos e processos de ensino e ao ensaio de novos currículos, em consonância com a legislação vigente. Tais diretrizes determinavam que as classes experimentais deveriam ser assistidas pela DES e autorizadas pelo MEC por meio da mesma diretoria. Orientava-se a instalação dessas classes em colégios com idoneidade incontestável e condições pedagógicas que possibilitassem a experiência, devendo ser organizadas inicialmente no primeiro ciclo e depois, a juízo do Ministério, estendidas ao segundo. Tinham de ser iniciadas em um número mínimo de classes, podendo ser ampliadas se verificados resultados favoráveis. Definiam-se, ainda, nessas instruções normas gerais para as classes:

- a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
- c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;
- e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;

- g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos;
- i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (CLASSES..., 1958, p. 81).

Após a emissão dos documentos norteadores, foi instalada em 1959 uma primeira classe experimental, em um instituto da cidade de Socorro, em São Paulo. É importante frisar que essa experiência de ensino, ocorrida no Instituto Narciso Pieroni e liderada por Lygia Furquim Sim e Maria Nilde Mascellani, com o apoio de Olga Bechara, se tornou a grande referência no que concerne às classes experimentais paulistas, sobretudo porque foi apropriada pela experiência dos ginásios vocacionais. A partir do marco dessa primeira autorização, uma multiplicidade de instituições iniciou ensaios da mesma natureza, cada uma delas realizando diferentes práticas e apropriações.

Um aspecto *sui generis* das classes experimentais dessa instituição, e que permeou toda a sua cultura escolar, era o forte compromisso social que se imprimia nas práticas efetivadas. O aluno deveria compreender o conhecimento como construção histórica e, com base nisso, manter uma atitude crítica em relação à sua realidade econômica, política e cultural. Primava-se pela realização de práticas de participação social, e os objetivos de formação dispostos na proposta voltavam-se ao desenvolvimento de atitudes de iniciativa e independência, bem como à valorização do trabalho em grupo e ao desenvolvimento do compromisso social. Para tanto, a divisão das classes era feita pela utilização da técnica de sociogramas³, que, além de propiciar as relações e trocas educativas entre os alunos, que tinham respeitadas suas singularidades e afinidades, favorecia o desenvolvimento da

³ Técnica que, pelo uso de análise combinatória, definia grupos de trabalho de acordo com a preferência dos alunos.

capacidade de autogoverno desses educandos, pois passavam a ter como principal líder não um professor, mas um aluno chefe de equipe.

Operaram-se no currículo praticado nas classes experimentais mudanças significativas por meio de uma divisão das disciplinas que desdobrou o tronco comum da matriz curricular em três vertentes: a primeira de matérias de conhecimento (história, ciências, geografia, matemática e religião), a segunda de matérias-instrumento (línguas) e, por fim, uma vertente de matérias de formação-expressão (desenho, educação musical, trabalhos manuais e educação física). Essa matriz curricular era norteada com base em dois centros de coordenação de matérias: o de estudo do homem, que se dedicava ao aprendizado das ciências sociais; e o de estudo da natureza, que visava ao aprofundamento na cultura especializada. As disciplinas, por sua vez, eram coordenadas entre si (CONTIER, 1959). Para melhor compreensão de como era feita tal divisão, tomaremos exemplo mencionado por Luis Contier, em que se estudou a temática das “primeiras civilizações”, atribuindo maior enfoque aos hebreus, e iniciaram-se os trabalhos pelo centro de coordenação de estudo do homem, sendo as disciplinas organizadas da seguinte forma:

- i) Português – estudo da literatura hebraica, e particularmente dos Salmos; ii) Religião – origem do Universo e do homem como manifestação da existência de Deus: a Bíblia, estudo do texto do Antigo Testamento; iii) Geografia – noções gerais sobre o Universo; iv) Ciências – formas de sobrevivência humana através da exploração da Natureza; v) Desenho – arte dos primitivos e sua evolução confeccionando mapas de considerações, gráficos e ilustrações; vi) Matemática – Cálculo de problemas de espaço e tempo fornecidos pela cronologia; vii) Trabalhos manuais – Confecção de mapas de constelações em alto relevo e cenas vivas sobre costumes hebraicos; viii) Educação Musical – a arte musical dos hebreus, salmos e canções religiosas; e ix) Educação física – Valorização da conservação da vida pela prática da higiene e dos exercícios físicos (CONTIER, 1959, p. 2-3).

Para a coordenação de estudo do meio natural, tomou-se como ponto de partida o Plano Diretor da cidade de Socorro. Em torno desse centro, que visava dotar o aluno de cultura especializada, abordaram-se, por exemplo, o estudo da água radioativa em ciências; leitura de plano, redação de relatórios e entrevistas, em português; problema sobre distâncias, produção agrícola, rendimento comercial, população etc., em matemática; e histórico do município e conjuntura sociopolítica em história (CONTIER, 1959, p. 3).

Entre as atividades realizadas na instituição, destaca-se o estudo do meio, compreendido como prática de investigação e contato com determinada realidade e que, em Socorro, fora apropriado de forma muitíssimo singular pelos profissionais, tornando-se a prática basilar do ensino ofertado e vindo a orientar o currículo da instituição. Sua função primordial constituía-se em permitir ao educando o contato direto com a realidade, ampliando seu conhecimento sobre o mundo e “satisfazendo suas necessidades de compreender e explicar os fenômenos de sua realidade” (MASCELLANI, [1950-1970a], p. 1).

As atividades de estudo do meio eram organizadas por intermédio de um minucioso planejamento e deveriam dar conta de trabalhar todas as disciplinas previstas nos três troncos que compunham o currículo, abordando-as de forma coordenada e interdisciplinar. No Instituto de Socorro os objetivos e currículo trabalhados nas atividades de estudo do meio eram voltados para questões locais, mediante um currículo que aproximava os tópicos da cultura geral daqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica e política do município. Figurando como ferramenta para identificação de problemáticas da comunidade, a atividade de estudo do meio tinha por norte a preocupação de possibilitar ao aluno, no retorno à classe, a aquisição de noções de responsabilidade social em relação ao que fora observado, procurando estabelecer um compromisso entre prática e teoria.

Além da renovação via realização de estudo do meio por intermédio de uma apropriação ímpar dessa prática e da efetivação de um método de avaliação qualitativo, pelo uso de fichas de observação de conduta, aboliu-se, nas classes experimentais, o livro didático, o qual foi substituído pelo trabalho com textos elaborados pelos professores e/ou obras de referência (MASCELLANI, [1950-1970b]). Praticava-se também, no instituto, o estudo dirigido,

atividade que era desenvolvida em equipes e ocorria tanto em horários do período normal quanto no contraturno escolar. Durante o período de realização, os alunos, divididos em equipes, faziam o estudo de textos e produziam fichas com informações acerca das leituras realizadas. Essas fichas eram revistas pelos professores das diferentes matérias e levadas em consideração para apreciação final do aproveitamento escolar. À medida que os programas de ensino se adiantavam, conferia-se às equipes maior capacidade de autogestão, devendo estas consultar os professores apenas para esclarecimentos pontuais, quando necessário (CONTIER, 1959).

Diante dessas inovações, a atividade docente assumia progressivamente a função de orientação. Em relatório das classes experimentais, as educadoras Furquim e Mascellani frisavam que nessas classes o professor figurava apenas como guia, dando aos alunos a oportunidade de descobrir aquilo que lhes era proposto aprender e, com essas disposições, fazia com que se libertassem da inibição que costumeiramente era notada no sistema de classes tradicionais, em que não era permitida a livre participação do aluno nos trabalhos (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO, 1959). Se bem efetivadas, tais práticas culminariam na não necessidade de interferência constante do educador nas últimas séries do secundário, uma vez que os alunos já deveriam ter interiorizado práticas de autogestão, mantendo a organização do grupo por meio da distribuição de funções e da autovigilância no cumprimento das regras. Como resultado, registraram-se: maior interesse dos alunos pelo estudo e pelas questões que diziam respeito à escola; o desenvolvimento do espírito científico e de pesquisa; a formação de atitudes objetivas de estudo; o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação; aproveitamento adequado por parte de 70% dos alunos (SOUZA NETTO; MASCELLANI, 1971). Contudo, apesar das práticas exitosas, tensões de outras ordens levaram à finalização do ensaio. Por outro lado, não obstante a finalização das classes experimentais daquela instituição, seus pressupostos circularam em outras experiências de ensino renovadoras, a exemplo dos ginásios vocacionais.

O estudo da iniciativa de renovação do ensino secundário realizada via classes experimentais secundárias paulistas aponta algumas questões centrais no que se refere à efetivação de uma educação média de qualidade, as quais sinalizaremos

brevemente. Inicialmente, destaca-se a centralidade dos processos de formação docente. A experiência dessas classes ocorreu com o investimento na multiplicação de recurso humano qualificado, seja por meio da promoção de estágios no Centre International d'Études Pédagogiques, em Sèvres, França, para apropriação da matriz das *classes nouvelles*, seja por meio de iniciativas para fazer circular no Brasil experiências exitosas, a exemplo dessa última. Foram promovidos, por exemplo, ciclos de conferências e cursos em que intelectuais como Mme. Hatinguais, inspetora-geral do Ensino na França e diretora-geral do Centre International d'Études Pédagogiques no Brasil, e Pe. Pierre Faure, intelectual ligado ao Institut Catholique de Paris, estiveram com diretores de ensino secundário para estudo das matrizes pedagógicas e práticas das quais eram autores ou porta-vozes (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO, 1959; INSTITUTO ESTADUAL DE JUNDIAÍ [1950-1960]). A circulação de saberes e matrizes pedagógicas no campo educacional e o fomento à formação acabaram por construir um cenário de efervescência pedagógica favorável ao engajamento docente às iniciativas de renovação.

É interessante observar ainda o fato de que as Classes Secundárias Experimentais – aqui nos referimos, especificamente, às do Instituto de Socorro – apresentaram também avanços no sentido de promover uma cultura escolar capaz de fornecer aos alunos condições para que desenvolvessem disposições relevantes nos diferentes campos pelos quais transitaram. O ensino oferecido nessas classes é referenciado por ex-alunos como fator primordial para a construção de si enquanto cidadãos críticos, engajados, reflexivos e com maior entrosamento social (BRANDÃO, 2015; POLA, 2018). O alcance desses resultados deu-se sobretudo por meio da priorização de trabalhos em equipe, os quais permitiam desenvolver espírito de solidariedade e cooperação; da pesquisa e do estudo do meio como práticas pedagógicas, para o desenvolvimento do espírito científico e crítico; e da maior autonomia dada ao aluno, para participação ativa dos estudantes nas atividades escolares.

Por fim, interessa destacar que as Classes Secundárias Experimentais eram acompanhadas por consultores, a exemplo de Luis Contier, que era um dos responsáveis por avaliar o Instituto Narciso Pieroni para relato dos ensaios realizados. Dessa avaliação dependiam diversos desdobramentos, como a autorização ou não para expansão ao segundo ciclo. Por sua vez, a expansão gradual

e pautada na avaliação dos avanços alcançados é também fator relevante e que merece, aqui, um sublinhar final.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UMA EXPERIÊNCIA RENOVADORA ATUAL

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, marcou o início de um movimento político voltado ao ensino médio brasileiro, definido por uma legislação que lhe garantiu o *status* de última etapa da educação básica, implicando a efetivação de financiamentos e programas capazes de lhe reservar condições para a melhoria de seus resultados, atingindo, dessa forma, um contingente de mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, às vésperas de adentrar no século XXI. Foi nesse cenário que em 2003 um governo popular assumiu a Presidência da República do Brasil, e a garantia do acesso a todos os jovens ao ensino médio passou a ser reconhecida como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país. Nesse período o Ministério da Educação revogou, por meio do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que impedia a integração do ensino médio com a educação profissional e tornou possível a oferta dessa modalidade de ensino em todas as escolas do país. Dessa forma, o ministério criou o Programa Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, oferecendo aos estados aporte financeiro para sua implantação nas escolas, como também aporte teórico, pautado na politecnia, que se apresentava como a transição necessária para o modelo que se pretendia configurar no futuro, aproximando a ideia do trabalho como princípio educativo – não obrigatoriamente como qualificação profissional.

Embora reconhecida essa ação de democratização da educação pública como uma contribuição para garantir um ensino médio de qualidade aos jovens, isso não se configurou na prática, pois nem todos os problemas enfrentados pelo ensino médio brasileiro foram resolvidos. Ainda era grande o número de alunos fora da escola nessa faixa etária, assim como era baixo o índice de aproveitamento daqueles que terminavam tal etapa (BRANDÃO, 2012). Nessa esteira, o Ministério da Educação e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República instituíram

por meio da Portaria n.º 1.189, de 5 de dezembro de 2007, o Grupo de Trabalho Interministerial para Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil. Entre debates e proposições, foi criado um novo documento, que tinha como proposta a reformulação do ensino médio por meio de novas experiências, com foco nos tempos e espaços e, sobretudo, no currículo escolar para as respectivas escolas, principalmente mediante a flexibilização e reorganização curricular de acordo com as necessidades e interesses dos jovens. Nascia, assim, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

A proposta defendida pelos documentos do ProEMI (BRASIL, 2009c, 2009d) aproximava-se e encontrava amparo nas experiências vivenciadas nas décadas de 1950 e 1960, a exemplo das classes experimentais secundárias e dos ginásios vocacionais. Assim como tais propostas, os documentos norteadores do programa defendiam a ideia de que o aluno, no contexto do ProEMI, deveria compreender o conhecimento como construção histórica e, com base nisso, manter uma atitude crítica em relação à sua realidade econômica, política e cultural, uma vez que a organização do currículo para o ensino médio deveria levar em conta essas particularidades. Voltado a induzir mudanças para o ensino médio, baseando-se na reestruturação curricular e na garantia de inovações pedagógicas, o ProEMI definiu-se nos seguintes termos:

Programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos, e a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude (SIMÕES, 2011, p. 120).

Ponto interessante que permeia a identidade do ProEMI é a preocupação com a superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissionalizante, humanismo e tecnologia, entre a formação teórica geral e técnica instrumental, remetendo à

necessidade de uma identidade unitária para essa etapa da educação básica, capaz de romper com o modelo de escola pragmática e utilitária. Tal característica encontra também proximidade com os pressupostos defendidos nas classes experimentais, em que se atribuiu importância tanto à formação humanística quanto aos estudos superiores e à vida profissional, baseando-se na promoção de uma formação secundarista de modo integral.

A experiência curricular inovadora do ProEMI, proposta pelo Ministério da Educação, foi considerada de alta relevância pelo Conselho Nacional de Educação, sendo largamente repercutida nas mídias e recebendo amplo tratamento pelo respectivo conselho. Com brevidade o ProEMI se espalhou pelas escolas do país e contou com investimento financeiro para compra de recursos capitais, formação de professores e reformulação de ambientes físicos nas escolas que aderiram ao programa. A preocupação de oferecer sustentabilidade para uma nova identidade do ensino médio foi exercitada por meio de incentivos que chegavam às escolas e propiciavam mudanças que colaboravam e encontravam consonância com as alterações curriculares. Todas essas proposições, previstas desde a implantação do ProEMI no contexto das escolas, seguiam outras recomendações que caracterizavam o programa e eram basilares para a estruturação de currículo inovador, quais sejam:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente

em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado [sic] aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009e, p. 10-11).

Outra característica que também remete às experiências vivenciadas nas Classes Secundárias Experimentais e, posteriormente, nos ginásios vocacionais diz respeito à organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, principalmente a partir das inter-relações existentes entre as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Do mesmo modo, na perspectiva do ProEMI, os sujeitos da escola são determinantes para a construção do novo currículo, o qual é delineado por meio da ampliação do processo decisório em que todos os integrantes da equipe escolar participam da gestão e, como consequência, das práticas educativas inovadoras que compõem o currículo (SILVA, 2016). Essas experiências exitosas que marcaram a história da educação no Brasil são, em alguma medida, retomadas na atualidade pelas práticas desenvolvidas pelo ProEMI, em funcionamento em uma diversidade de escolas do Brasil.

Se o ProEMI está ancorado nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sendo o trabalho aqui compreendido como princípio educativo, há similaridade com as concepções explicitadas nos planos pedagógicos e administrativos dos ginásios vocacionais paulistas. Além disso, a metodologia de problematização, o currículo dinâmico e flexível e o trabalho pedagógico integrado, que refletia a própria integração dos fatos – o econômico, o social, o político e o artístico – como aspectos de uma mesma realidade cultural profundamente interdependentes entre si, o desaparecimento da divisão entre as matérias e a busca de um currículo integrado centrado na concepção de que a cultura é um todo e que sua compreensão é dinâmica são questões que compõem os objetivos explicitados nas atividades de estudo do meio, efetivados nas classes experimentais e nos ginásios vocacionais,

que em muito se assemelham aos indicativos apresentados na proposta do ProEMI. Esse programa, por sua vez, segundo estudos voltados à sua análise, tem contribuído para modificar a realidade de muitas escolas de ensino médio, imprimindo uma visão menos restrita para o currículo e garantindo a prática de ações inovadoras (GRIKE, 2016; ISLEB, 2014; JAKIMIUI, 2016). Por outro lado, perto de completar uma década, esse programa com resultados promissores, assim como as experiências realizadas nos anos 1950 e 1960, as quais foram eclipsadas pela ditadura militar e tiveram seus avanços apagados pela história, encontra-se ameaçado pelo redesenho pensado para o ensino médio via Lei n.º 13.415/2017. Considera-se que, sem levar em conta o percurso de políticas já concretizadas no país, a atual proposta não retoma, em sua formulação, uma avaliação sistemática que contemple os avanços dessa e de outras experiências exitosas, como as aqui citadas, implantadas em diversas escolas distribuídas pelo país ao longo das últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário atual em que o ensino médio retoma o centro dos debates educacionais pelas vias de uma proposta de reformulação explicitada em texto de Lei e na Base Nacional Comum Curricular a ela vinculada, torna-se latente a necessidade do debate de experiências que promoveram, ao longo da história, ensaios de renovação da educação secundarista e média. Nessa direção, o presente artigo representou um esforço inicial de aproximação de estudos acerca de experiências de ensino que, em diferentes tempos e espaços, realizaram ensaios inovadores na educação brasileira, sobretudo no ensino secundário e médio.

Foram, nesse sentido, brevemente tratados os ensaios das Classes Secundárias Experimentais e o ProEMI. No que se refere ao primeiro, atribuiu-se destaque à marca socializante dessa experiência, cuja arquitetura de ensino se mostrava fortemente voltada às questões da realidade social e política onde se inscreveu esse ensaio, bem como evidenciava um real compromisso com a formação humana integral dos estudantes. Feito isso, e aproximando-se da atual temporalidade, por compreender a complexidade do cenário atual no que concerne ao subcampo

do ensino médio, buscou-se, no item voltado à análise do ProEMI, além de recompor brevemente o cenário de construção e de atual situação de terminalidade da proposta, registrar semelhanças com os movimentos anteriores, atribuindo destaque aos avanços desse programa, ancorado nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, o qual conquistou progressos não contemplados na atual proposta em implementação.

Compreende-se que os estudos dessas experiências auxiliam a evidenciar a descontinuidade de políticas voltadas a essa etapa de ensino, uma vez que, ao mesmo tempo em que são buscados como referência modelos internacionais, se opera o apagamento de experiências exitosas, tanto já realizadas quanto ainda em andamento, no cenário brasileiro. Ensaios como os aqui apresentados são exemplos férteis de projetos de ensino que se ocuparam do conjunto de elementos necessários para a promoção da formação integral do educando e que obtiveram avanços na resolução de demandas apontadas como responsáveis pelas diversas “crises do ensino médio” anunciadas ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ABREU, J.; CUNHA, N. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Inep, v. 40, n. 91, jul.-set. 1963.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRANDÃO, I. do N. **Irotides do Nascimento Brandão**: entrevista [2015, São Paulo]. Entrevistadora: Letícia Vieira. São Paulo, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 11, de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 24 maio 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o 2.º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: EDUCAÇÃO profissional: legislação básica. 2. ed. Brasília: MEC/Proep, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2.º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 11/2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 11, 25 ago. 2009b. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer1130062009.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 52, 13 out. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. Brasília, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. Set. 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

CLASSES experimentais no ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Inep, v. XXX, n. 72, p. 73-83, out.-dez. 1958.

CONTIER, L. **Relatório que apresenta o Prof. Luis Contier, educador acompanhante da classe experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro**. São Paulo, 1959. 5 p. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GRIKE, F. **Concepções de interdisciplinaridade**: o Programa Ensino Médio Inovador. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738>. Acesso em: 22 mar. 2017.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Relatório da instalação e das atividades da classe experimental (1.º ciclo) no Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro**. Socorro, 6 de agosto de 1959. Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Relatório de 1962**. 1962. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

INSTITUTO ESTADUAL DE JUNDIAÍ. **Relatório do primeiro ano de atividade das classes experimentais**. Jundiaí, [1950-1960]. Acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

JAKIMIU, V. C. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 211-229, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/retepe/article/view/10459>. Acesso em: 12 set. 2017.

MASCELLANI, M. N. **A origem dos Vocacionais**. São Paulo, [1950-1970a]. Texto impresso. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. 78 p.

MASCELLANI, M. N. **Levantamento para planejamento curricular**. São Paulo: Instituto de Relações Sociais e Industriais de São Paulo, [1960-1970]. p. 57-83.

MASCELLANI, M. N. **Manuscritos de M. Nilde Mascellani**: anotações sobre Dewey. Manuscrito. S.l., [1950-1970b]. Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação & Sociedade** (on-line), v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017.

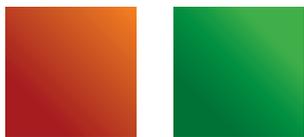
POLA, O. F. Z. **Olinda Ferreira Zeneide Pola**: entrevista [2018, Florianópolis]. Entrevistadora: Letícia Vieira. Florianópolis, 2018.

SILVA, M. R. (org.). **O ensino médio: suas políticas, suas práticas** – estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Setor de educação. Curitiba: Imprensa da UFPR, 2016.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/51>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SOUZA NETTO, F. B. de; MASCELLANI, M. N. **As classes experimentais de Socorro e sua relação com o ensino público vocacional do estado de São Paulo**. (Divulgação). São Paulo: Renov, 1971. 31 p.

VIEIRA, L. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira**: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961). 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.



TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Marly Krüger de Pesce¹
Jane Mery Richter Voigt²

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento em que presenciamos o domínio das tecnologias digitais, o que tem transformado as relações sociais, em suas diversas dimensões, tanto política e econômica quanto cultural e educacional. A escola vem sendo chamada a responder a essa realidade, todavia é necessário refletirmos sobre o que representa a inserção das tecnologias no currículo e nas práticas educativas do ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta a necessidade de desenvolver competências gerais na educação básica, e uma delas se refere ao próprio uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs):

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação pela Fundação Universidade da Região de Blumenau (Furb). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). *E-mail:* marlykrugerdepesce@univille.br.

² Doutora em Educação pela PUC-SP, mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. Membro do Oemesc. *E-mail:* jane.mery@univille.br.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, podemos entender que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como *suporte* para desenvolver as práticas pedagógicas ou como forma de despertar o interesse dos estudantes nas aulas, mas sim de empregá-las para construir conhecimentos e desenvolver competências.

Com relação ao ensino médio, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às tecnologias digitais faz-se ainda mais necessário, tendo em mente o estudante que o frequenta: um jovem que está construindo sua identidade coletivamente na escola e nas redes sociais. Portanto, a escola não pode deixar de considerar o perfil desses jovens, porque as tecnologias já fazem parte da vida pessoal e de sua futura atividade profissional. É papel da escola proporcionar ao estudante uma formação crítica em relação ao uso das tecnologias, com vistas a constituir-se como um cidadão autônomo e produtor de conhecimentos.

A inserção das tecnologias digitais no ensino médio, como indicado na BNCC, exige uma análise mais aprofundada, considerando a complexidade das reformas curriculares para esse nível de ensino. Com a reforma proposta pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), em que há um aumento da carga horária e a inserção dos percursos formativos, surgem alguns questionamentos: como a escola de ensino médio vai implementar o uso das tecnologias de forma efetiva? De que maneira os professores terão formação para contemplar as tecnologias, na perspectiva da BNCC, em suas práticas docentes?

Para refletir sobre essas questões e com o objetivo de analisar os desafios da inserção das TDICs no ensino médio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Segundo André (2013), a abordagem qualitativa fundamenta-se no pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído. O

artigo foi organizado de modo a apresentar o referencial teórico e a discussão das temáticas, pautado em autores que estudam as tecnologias digitais, a formação de professores e as políticas curriculares do ensino médio.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS PROTAGONISTAS DO ENSINO MÉDIO

A sociedade do século XXI está pautada em constantes mudanças e incertezas, que se concretizam no cotidiano das pessoas pela presença das tecnologias digitais. Ao mesmo tempo em que a criatividade e a inventividade humana proporcionam uma evolução nas formas de existir e de estar no mundo, também provocam uma desestabilidade que se reflete em âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais.

A escola está inserida nesse cenário de constantes transformações. Hagemeyer (2004, p. 68) caracteriza tais mudanças como algo impactante sobre os sujeitos envolvidos nos processos educativos: “mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis vêm desconcertando a quem tem a profissão de ensinar [...]”. Situações como a ampliação do papel docente, a diminuição da responsabilidade familiar e a utilização de instrumentos tecnológicos com fins pedagógicos têm contribuído para uma reconfiguração no trabalho do professor.

Em consonância com a afirmação, Imbernón (2005, p. 7) salienta:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade.

Diante de um fenômeno tão abrangente, o professor e seu aluno estão diariamente mediando e sendo mediados por diversos dispositivos, estão se relacionando com uma rede imensurável de informações, estão vivenciando cotidianamente novas

experiências. Ambos são afetados por essa realidade que está envolvida no processo pedagógico, que ocorre tanto em sala de aula física quanto em ambiente virtual.

Nesse sentido, o fazer docente é organizado de forma intencional

[...] para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição (FRANCO, 2012, p. 154).

Portanto, as práticas pedagógicas são permeadas por valores, intenções, políticas curriculares e demandas sociais, os quais são significados pelo professor inserido em uma sociedade fluida e complexa, permeada pelas tecnologias digitais.

No que se refere às tecnologias, segundo Lévy (1998), para cada momento histórico o homem necessita adequar-se às novas formas de aquisição dos conhecimentos. Durante todo o processo histórico da humanidade a tecnologia esteve presente, seja na fase da oralidade, seja na da escrita ou da tecnologia da informação. Cada época foi demarcada por novas concepções e quebras e/ou aglutinação de paradigmas, que constituem o humano.

A aquisição do conhecimento na era digital assume novas nuances a serem contempladas nos currículos e pelas instituições de ensino, fator responsável por uma nova configuração do trabalho docente. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 30) destacam que o professor se torna um “orientador/gestor do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial”.

Se por um lado temos o professor com novo papel, por outro temos o estudante, que está ampliando suas relações sociais, que se desprende da infância adentrando na adolescência, o jovem que está no ensino médio, que começa a se projetar para um mundo maior, um mundo de preparação para a vida adulta. Diante da

importância desse momento no desenvolvimento humano, é imprescindível considerar a forte adesão às tecnologias.

Um desafio relevante e complexo encontra-se justamente na relação que se estabelece entre o estudante adolescente, inserido na lógica das tecnologias digitais da contemporaneidade, e o docente, que atua num modelo de educação cartesiano. Portanto, as mudanças curriculares para o ensino médio trazem desafios ainda maiores em relação ao uso das tecnologias digitais, pois vão exigir uma outra forma de pensar e atuar mediante as condições objetivas da escola.

POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Para entender as reformas curriculares, é preciso recorrer ao conceito de currículo, que tem sofrido diversas transformações desde que surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX. Naquele momento, em decorrência das exigências da Revolução Industrial, o currículo era visto como um conjunto de objetivos, procedimentos, métodos e avaliação dos resultados educacionais, cujo desenvolvimento se assemelhava ao processo de produção do sistema capitalista (MOREIRA; SILVA, 2011). Essa concepção tradicional de currículo escolar compreende-o como mera seleção e organização de conteúdos prontos e neutros.

Numa perspectiva mais progressista, com base nos estudos da sociologia do currículo, que têm sua origem na década de 1970, houve a reconceituação do campo. O currículo passa a ser compreendido como um elemento político e cultural que medeia as ações escolares, visando a determinado projeto educacional e, conseqüentemente, societário (APPLE, 2011). Questões voltadas para a relação entre currículo e poder, currículo e cultura, currículo e ideologia passam a ser foco dos estudos curriculares (MOREIRA; SILVA, 2011).

Lopes e Macedo (2010), em seus estudos sobre o currículo no Brasil, constataram que somente na década de 1980, com a redemocratização no Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, houve o fortalecimento do pensamento curricular brasileiro. Preocupados com os altos índices de evasão e repetência, especialmente das classes populares, pesquisadores e estudiosos em educação problematizaram o currículo com base nas abordagens

sociológicas, e não apenas nas psicológicas. No período apareceram duas vertentes: a “pedagogia histórico-crítica”, de Demerval Saviani, e a “pedagogia do oprimido”, com Paulo Freire. Tais estudos fundamentaram as reformas curriculares que se seguiram nos anos 1990, tanto na educação básica como na formação de professores. Para Lopes e Macedo (2010), a segunda metade dos anos 1990 foi caracterizada pelo hibridismo do campo, pois, além do conhecimento científico, surgiram questões relacionadas aos estudos culturais, aos estudos feministas etc.

Nesse viés, com base nos estudos de Moreira e Candau (2007), além de ser um documento que contempla os conteúdos a serem estudados, o currículo passa a ser entendido também como um conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). A preocupação com a construção de identidades permeia os estudos sobre as juventudes, quando nos referimos ao ensino médio, dando pistas da necessidade de um currículo que possa atender à diversidade social e cultural dos jovens que frequentam essa etapa de ensino.

Além dos avanços nos estudos relacionados ao campo do currículo, é necessário destacar a relevância das políticas educacionais na década de 1990. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996), o ensino médio, última etapa da educação básica, passou a ser obrigatório e organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Mesmo diante dos avanços com a LDBEN (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade da oferta do ensino médio é recente: deuse por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a qual veio acompanhada de políticas de expansão que, para Krawczyk (2013, p. 755), têm como objetivo principal “tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”. Dessa forma, há hoje a oferta de diferentes currículos para preparar o jovem para o mundo do trabalho e dar sentido à formação nesse nível de ensino. Entre as reformulações, temos o ensino médio inovador, o profissional, o de tempo integral etc., todas oriundas de políticas curriculares que tentam qualificar o jovem para ingressar no ensino superior e preparam para o trabalho. Porém ainda há muitas lacunas no que

diz respeito a esse nível de ensino. Discursos hegemônicos afirmam que a formação oferecida nas escolas não atende às expectativas dos estudantes e às demandas do mercado de trabalho.

Independentemente dos avanços na área dos estudos curriculares, a partir da década de 1990 observamos que as políticas educativas e curriculares estão cada vez mais vinculadas a um ideário neoliberal; a gestão da qualidade assumiu a dianteira e algumas das palavras de ordem são eficiência, competência, flexibilidade e inovação, o que abriu espaço para a privatização do ensino e para as parcerias público-privadas (PACHECO, 2002).

Tal movimento, de acordo com Pacheco (2002), facilitou a introdução de programas de avaliação e a consequente comparação entre os desempenhos de aprendizagem, culminando com *rankings* nacionais e internacionais que atendem a agendas políticas e econômicas. Com isso, há uma tendência a assumirmos currículos mais pragmáticos, mais homogeneizadores em detrimento de conhecimentos mais localizados, em que a diversidade deveria ser considerada.

Decorrente do processo de descentralização das políticas e de ideário neoliberal e neoconservador (APPLE, 2011), recentemente deparamos com a reforma promulgada pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), na qual o currículo do ensino médio passou a ser mais flexível, há uma ampliação do período de permanência na escola e a implementação de uma base curricular comum. As reformas sugeridas pela lei, materializadas na BNCC, preveem, além da formação geral básica, os itinerários formativos, que são os elementos que dão flexibilidade ao currículo. A oferta de itinerários formativos contempla quatro áreas – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências naturais e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias –, acrescidas de um itinerário formativo destinado à educação profissional. Portanto, a oferta desses itinerários consiste em opções para os jovens que ingressam no ensino médio (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 478), “os itinerários formativos devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil”. Além disso, devem ser organizados em torno de eixos estruturantes denominados investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo.

Além dessas mudanças, o uso das tecnologias digitais foi inserido com maior intensidade nas propostas curriculares, o que vai demandar investimentos em formação de professores, plataformas e materiais digitais para a concretização dos currículos e/ou para a inserção de aulas em ambientes virtuais. As reformas curriculares para o ensino médio são necessidades urgentes, mas as condições objetivas são relevantes nesse processo. “Daí a necessidade de um currículo que se adapte aos desafios que hoje a sociedade coloca à escola, um currículo diferente do que tem vigorado na generalidade dos sistemas de ensino” (MORGADO, 2018, p. 80). Não podemos deixar de lado nossas “responsabilidades na promoção das oportunidades de os jovens se envolverem e serem incluídos no mundo das altas competências, ao nível do conhecimento, da informação, da comunicação e da inovação” (HARGREAVES, 2003, p. 41).

Há muitas críticas às reformas propostas para o ensino médio, no estabelecimento tanto de um currículo nacional comum como de itinerários formativos, haja vista que, ao propor a padronização de metas e conteúdos, a educação pode ser facilmente tratada como um “produto” oferecido aos “consumidores”, além de proporcionar uma estrutura de avaliação nacional, com parâmetros para avaliar alunos, professores e escolas. Portanto,

em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (APPLE, 2011, p. 89).

Diante das políticas educacionais que trazem mudanças para a educação, de forma especial para o ensino médio, é importante que todos os envolvidos no processo compreendam as mudanças e suas implicações para a formação dos jovens. Para os professores e pesquisadores ainda existem muitas dúvidas e preocupações relacionadas às mudanças propostas, uma vez que consideram que as escolas têm poucas condições de infraestrutura para implementar as inovações previstas, especialmente as que se voltam para as competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

DESAFIOS DA TECNOLOGIA DIGITAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Diante da relevância das reformas curriculares e da inserção das tecnologias digitais no ensino médio, passamos a discutir e refletir sobre desafios que foram identificados neste estudo. São eles: investimentos em infraestrutura necessária para a inserção das tecnologias digitais e para a formação de professores.

No que se refere à infraestrutura necessária para inserir as tecnologias digitais nas práticas curriculares, observamos as dificuldades apontadas pelos professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti) em Santa Catarina, por meio de estudos realizados por França (2018) e Ratti (2020). Nas duas pesquisas, na percepção dos professores, a implementação da proposta curricular demanda investimentos em laboratórios, acesso à internet, materiais didáticos e outros. Sem o acesso a tais condições, os professores dizem não conseguir realizar suas práticas curriculares; de acordo com Ratti (2020), os recursos necessários esbarram em questões políticas, não há atenção às premências das escolas de ensino médio em relação às tecnologias fundamentais para inserir os jovens num mundo digital.

Se na proposta do Emiti, anterior à do Novo Ensino Médio, que já tinha a recomendação de ampliar a carga horária, os professores indicaram as dificuldades de infraestrutura para concretizar as práticas curriculares, como as escolas públicas, inseridas em diferentes realidades econômicas e sociais, poderão ofertar um currículo permeado pelas tecnologias digitais?

Não podemos continuar com a estagnação da organização do trabalho educativo; os jovens do ensino médio têm direito a uma aprendizagem significativa, para que possam desenvolver competências necessárias para atuar e realizar-se pessoal e profissionalmente. Por isso, para atender às necessidades dos jovens, diante das mudanças propostas pela reforma prevista na Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), será indispensável um investimento em infraestrutura nas escolas de ensino médio, sobretudo no que se refere às tecnologias digitais.

Não menos importante é o investimento na formação continuada de professores, pois, quando se propõe o uso dessas ferramentas no âmbito do trabalho docente, faz-se necessário repensar as práticas docentes, para que os professores avancem no

sentido de não apenas utilizar as ferramentas para a transmissão dos conhecimentos, mas para propor situações de ensino e aprendizagem significativas, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e a realidade na qual estão inseridos.

Não se pode pensar que haja um perfil único de estudante e que todos tenham igualmente acesso às tecnologias digitais. Para Selwyn (2012), é errônea a premissa de que todos os estudantes têm o mesmo nível de experiência com as tecnologias. Para o autor, aqueles que não têm acesso a elas por pertencerem a uma camada da população de baixo poder aquisitivo ou por questões culturais não devem deixar de ser educados tecnologicamente. Essa condição e, portanto, as experiências e conhecimentos prévios devem ser um aspecto que o professor precisa considerar ao inserir as tecnologias em suas aulas, o que exige uma formação docente.

Nesse contexto, entendemos a formação continuada do mesmo modo que Imbernón (2005), para quem ela deve ser pensada em um sentido amplo de desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de que possa transformar a prática docente. Para tanto, ela tem de ser baseada na teoria e na reflexão, e não vista como simples atualização didática e científica ou treinamento técnico.

A formação de professores é um trabalho de (re)construção, de (re)significação e de permanente reflexão crítica sobre as práticas. Pesquisadores como Nóvoa (1999) e Roldão (2008) entendem que ser professor constitui um processo de longa duração e de novas aprendizagens. Portanto, para que os recursos tecnológicos façam parte da docência, torna-se fundamental que se invista na formação e atualização docente.

Deve-se proporcionar um espaço de formação na escola que ajude o professor a inserir as tecnologias digitais na sua proposta de ensino e aprendizagem, fundamentada em concepções teóricas que baseiem sua prática com vistas a alcançar mudanças conscientes e comprometidas com a emancipação dos estudantes, inseridos em uma comunidade mundial.

A dimensão cosmopolita, no entendimento de Moreira e Ramos (2015), está relacionada ao “princípio da abertura do mundo”. Por isso, os professores têm compromisso com a formação de um estudante inserido numa comunidade mundial, e não apenas numa sociedade nacional. Compete a cada professor compreender o que se passa globalmente e, assim, auxiliar a inserção de seus alunos

nesse mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, atendendo à diversidade cultural e às diferenças no contexto das escolas. “Nesse enfoque, cosmopolitismo envolve intrinsecamente a intensificação da consciência do mundo como um todo” (MOREIRA; RAMOS, 2015, p. 33).

O professor que tem uma atitude cosmopolita busca auxiliar os estudantes a compreender como os processos globais de trocas econômicas e culturais vêm transformando as nossas subjetividades e comunidades. Nesse processo, as tecnologias digitais não podem ser ignoradas ou negadas, pois elas nos afetam como sujeitos pertencentes a uma cultura virtual.

Nesse sentido, precisamos considerar o currículo como instrumento do processo de escolarização e de inserção dos jovens numa sociedade permeada pelas tecnologias digitais. O currículo deve ser concebido como mais do que apenas um conjunto de conteúdos e objetivos; tem de ser “um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (MORGADO, 2018, p. 77). Temos a necessidade de um currículo diferente, que se adapte aos desafios que a sociedade coloca à escola e que seja “como um projeto formativo, estruturado em torno de competências a desenvolver, fazendo dos conteúdos os meios propícios para a sua concretização” (MORGADO, 2018, p. 80) – um currículo que contemple as tecnologias digitais e que, além dos conhecimentos essenciais, englobe outras destrezas, competências e sensibilidades necessárias aos jovens para viver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas curriculares estão de acordo com um determinado projeto educacional vinculado a um projeto societário. Quando pensamos na Reforma do Ensino Médio, entendemos que a reforma curricular também deve atender às demandas econômicas e sociais, que hoje não podem ser desvinculadas dos avanços tecnológicos e das transformações do próprio homem, em seus modos de pensar e de se relacionar.

O currículo do ensino médio precisa ser organizado de modo a formar jovens que tenham um olhar crítico, que estejam preparados para viver em sociedade e para se inserir no mundo do

trabalho e que compreendam o significado das tecnologias para a sua vida em um mundo globalizado. A organização do currículo tem de superar a tendência de homogeneização e pragmatismo, permitindo a inserção de conhecimentos mais contextualizados, que atendam às necessidades locais e globais.

A atuação do professor, com vistas à formação crítica dos estudantes do ensino médio, depende, além de formação inicial e continuada adequada, de boas condições de trabalho e valorização da carreira docente, assim como de políticas e investimentos para que tenhamos escolas bem equipadas e adequadas aos jovens. Diante do exposto, o currículo precisa estar fundamentado em uma visão humanista e ética, de modo a vislumbrar práticas educativas que auxiliem os estudantes a compreender e interpretar as informações e os conhecimentos criticamente, relacionando-os com a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (Reformulação do Ensino Médio)**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Estado de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FRANÇA, D. **O currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral**: um estudo de caso na rede pública de ensino de Santa Catarina. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo** – currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F.; RAMOS, R. K. Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. *In*: MORGADO, J. C. *et al.* (org.). **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo** – desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso: De Facto, 2015. v. 1, p. 25-38.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MORGADO, J. C. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. *In*: MORGADO, J. C. *et al.* (org.). **Currículo, formação e internacionalização**: desafios contemporâneos. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 72-83.

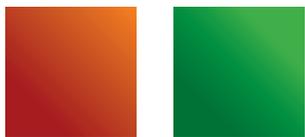
NÓVOA, A. Profissão professor. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

RATTI, L. A. **O Projeto Político-Pedagógico e a construção da autonomia curricular**: desafios para professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville/SC. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

ROLDÃO, M. do C. **Formação de professores, currículo, supervisão**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SELWYN, N. Making sense of young people, education and digital technology: the role of sociological theory. **Oxford Review of Education**, v. 38, n. 1, p. 81-96, 2012.



A (CONTRA)REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Fabiolla Falconi Vieira¹

INTRODUÇÃO

O ensino médio sempre esteve na pauta das discussões e reformas educacionais deste país, pois constituía-se, e ainda se constitui, como uma etapa de “transição” entre a educação básica e o nível superior de ensino, mantendo historicamente um caráter dual (propedêutico e profissional) em sua estrutura até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Essa dualidade reforçava o caráter segregacionista que marcava a educação no Brasil, cujo objetivo era estabelecer os rumos para a população pobre, que deveria ingressar no mercado de trabalho, e para a elite brasileira, que tinha como destino o ingresso no nível superior e no mundo “intelectual”, dentro e fora do país.

Superada, ao menos legalmente, essa dualidade, e após 20 anos da aprovação da LDB, o abismo entre a classe trabalhadora e a elite do país voltou à pauta das discussões com a aprovação da Lei n.º 13.415, de 2017, que converteu a Medida Provisória n.º 746/2016 em lei e alterou significativamente a LDB no que diz

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH/Udesc), bolsista do Programa Uniedu/Fumdes Pós-Graduação e mestranda em Ensino de História. Docente na rede básica de ensino estadual. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). *E-mail*: fabiollafalconi@gmail.com.

respeito ao ensino médio. Essa lei, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio, não só retomou as discussões acerca do que, como e com qual objetivo ensinar aos jovens brasileiros, mas também trouxe à tona questões que já deveriam estar superadas em nossa educação, especialmente no que concerne ao caráter dual (propedêutico e profissional), já que a LDB, em conjunto com as legislações educacionais posteriores, ampliou o acesso à educação e uniformizou o caráter único do ensino médio, transformando-o em educação básica obrigatória para todos os brasileiros. Somam-se a essas discussões a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), antes atreladas às outras etapas de formação, e a criação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a princípio seria única para toda a educação básica, mas em função da reforma teve de ser desvinculada das outras etapas de ensino – educação infantil, fundamental I e II – para que contemplasse a nova proposta imposta aos jovens brasileiros.

Entre tantas dúvidas presentes diante desse cenário e das alterações drásticas realizadas nos documentos que norteiam essa etapa educacional, há algumas questões pertinentes que devem ser suscitadas para uma melhor compreensão do que ocorreu com a educação em nosso país nos últimos dois anos. Houve uma mudança epistemológica, presente nos novos documentos legais, que não pode nem deve ser ignorada. Diante disso, faz-se necessário questionar quais serão os pressupostos e fundamentos teóricos que vão reger a educação dos jovens que cursam o ensino médio nesse “novo” modelo e analisar quais princípios regem as novas documentações pertinentes a tal etapa.

Dessa forma, este artigo parte da análise das DCNEMs, juntamente com a Lei da Reforma e a BNCC, para refletir acerca das contradições, permanências e rupturas que caracterizam as discussões em torno dessa etapa da educação básica no tempo presente, para apresentar algumas reflexões sobre o papel que as ciências humanas têm na formação dos sujeitos, jovens brasileiros, enquanto seres humanos integrais, em contraponto ao papel que foi delegado a ela no “novo” modelo de ensino médio, que passou a existir após a aprovação da Lei da Reforma, mas que ainda está em processo de implementação nas escolas brasileiras.

DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE SOCIAL AO ENSINO MÉDIO “FLEXÍVEL, COMPETENTE E HABILIDOSO”: AS ALTERAÇÕES LEGAIS NAS DCNEMs APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017)

Reformas educacionais fazem parte da construção de nossa sociedade. Elas acontecem de tempos em tempos, justamente por reconhecermos que, como qualquer outra relação social, o processo educacional é dinâmico e se modifica conforme as sociedades também se alteram. Só para mencionar, no Brasil, desde o início da República, já houve inúmeras reformas educacionais. Só até o início da Era Vargas, na década de 1930, foram cinco reformas significativas, e durante o período varguista ocorreram os planos de centralização da educação nacional, além das diversas Leis Orgânicas que surgiram para consolidar esse objetivo. Durante o período militar, pelo menos mais três reformas significativas foram efetivadas no ensino brasileiro. E, após esse período, a criação da Constituição Cidadã, de 1988, marcou um novo momento da educação brasileira, respaldando, posteriormente, a criação da LDB em 1996. De lá para cá, a LDB sofreu algumas alterações e foi complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que completam o *corpus* documental referente à educação em nosso país, até chegar à última alteração realizada, por meio da Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que alterou itens importantes da LDB e que forçou também uma segunda mudança nas DCNs em relação ao ensino médio, recém-elaboradas e consolidadas no documento entre os anos de 2010 e 2013.

Para este capítulo, interessa-nos analisar, em perspectiva comparativa, as DCNEMs, publicadas em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI), em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara Nacional de Educação Básica (CNEB), durante o governo da presidenta Dilma Rousseff; e a atualização dessas diretrizes, publicada em 2018, por meio da Resolução n.º 3, elaborada pelo CNE e a Câmara de Educação Básica (CEB), durante o governo do presidente Michel Temer.

De início, é notório perceber que os documentos formulados possuem a participação de diferentes agentes governamentais. As

DCNEMs de 2013 contaram com a participação de uma secretaria e uma diretoria, integradas ao MEC e relacionadas diretamente à educação básica, o que não ocorreu com a publicação da Resolução n.º 3, que altera as DCNEMs, pois foi realizada exclusivamente pelo CNE/CEB. É interessante perceber também que a aprovação das alterações realizadas nas DCNEMs ainda não foi publicada em conjunto com as DCNs em um único documento, mantendo-se no *site* do MEC a publicação realizada em 2013, com as “antigas” diretrizes para o ensino médio. Aparentemente, parece algo banal de se levantar para o debate, porém, em perspectiva de análise, demonstra o quão rápido se configurou essa mudança no ensino médio, a ponto de nem o MEC se preocupar em reformular o documento oficial que torna públicas as DCNs para a educação básica no país, antes de colocá-lo em prática.

Outra questão em relação à construção de tais documentos, e que nos chama a atenção, é seu caráter democrático, no sentido de participação de diversas representações sociais. Enquanto as DCNEMs/2013 contaram com estudos, debates e audiências públicas, e com a participação e colaboração de entidades representativas relacionadas a dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições formadoras de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores, buscando consolidar as alterações significativas das legislações educacionais, que mudaram os pressupostos de universalização ao ensino e da educação como um direito humano e social (BRASIL, 2013), a nova atualização contou somente com as decisões do próprio MEC e do CNE/CEB, fundamentadas na conversão da Medida Provisória n.º 746/2016 em Lei n.º 13.415/2017, sem participação de entidades representativas, sem debate e sem realizar grandes estudos, além de usar os já existentes, distorcendo alguns conceitos importantes para essa etapa de escolarização, reduzindo-os a serviço do mercado de trabalho e da economia.

A concepção de educação aparece nos dois documentos de forma muito antagônica. Além do que já havia sido mencionado quanto à construção dos dois documentos, a apresentação escrita deles é a primeira expressão acerca dessa concepção. As DCNEMs/2013 possuem 50 páginas que retratam todo o processo histórico até a aprovação do documento, além de apresentar de forma descritiva a concepção de educação que ele traz, dos pressupostos e fundamentos do ensino médio, mais os princípios metodológicos, epistemológicos, educativos, pedagógicos e norteadores de todo o processo educacional que envolve essa etapa de ensino. A sua atualização em 2018, no entanto, não traz nenhuma

dessas informações de forma descritiva, somente apresenta ao leitor os marcos legais, justamente por se tratar de uma resolução. Isso nos induz a pensar que, como é uma atualização, não há necessidade de descrever novamente todos esses preceitos, porém, à medida que se lê o documento, vê-se que há uma mudança na concepção de educação, e só isso já é pressuposto para que sejam redigidos novamente. Mas o que se encontra no documento são citações das legislações vigentes e das legislações alteradas, com explicações conceituais muito rasas, apresentando-se quase como um verbete de dicionário, como se conceitos complexos, e que dizem respeito a vidas humanas, pudessem ser assim reduzidos.

Conforme as DCNEMs (BRASIL, 2013, p. 106), a qualidade da educação deve ser entendida por meio da relação que ela tem “com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo”, além dos tempos e espaços onde ela se insere. Ainda que se configurem enquanto política de estado, as reformulações que a educação sofre são marcadas pelos sujeitos e pelos momentos históricos que as propõem e pelo tipo de sociedade que se almeja criar, não podendo ser desvinculadas das ideologias políticas predominantes no momento de suas discussões.

Dessa forma, a educação escolar que aparece no documento de 2013 e a que aparece em sua atualização, em 2018, não são as mesmas. Em 2013, ela é

[...] comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (BRASIL, 2013, p. 107).

Há um caráter visivelmente social no entendimento sobre o que é a educação escolar naquele momento, traduzido pelas palavras “educação com qualidade social”, fundamentando-se na ética e em valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, em que a finalidade maior é o desenvolvimento dos “seus sujeitos, nas dimensões individual

e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social” (BRASIL, 2013, p. 16). Esses fundamentos, ainda que mais no campo teórico e legal do que na *práxis*, são expressões dos preceitos democráticos que, minimamente, se almejam para uma sociedade e que foram suprimidos na atualização das DCNEMs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), quando ela exprime as modificações realizadas nos pressupostos e fundamentos básicos acerca do ensino médio. Temos em 2013 pressupostos e fundamentos que delineiam o ensino médio pautado na qualidade social, os quais, como mencionado, serão modificados no documento de atualização para atender à demanda imposta pela Reforma do Ensino Médio, o que apresentaremos comparativamente.

Em primeiro lugar, o ensino médio, nas DCNEMs (BRASIL, 2013), pauta-se no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura enquanto dimensões da formação humana. O trabalho é entendido por uma perspectiva ontológica de modificação da natureza, ou seja, como algo inerente ao ser humano, na medida em que essa transformação é um pressuposto da existência humana, sendo ponto de partida para a produção de conhecimentos e da cultura de grupos sociais. Como ciência, entende-se a sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais foram submetidos a métodos e transformados em teoria e que passaram por crivos sócio-históricos, expressos na forma de conceitos. Já a tecnologia é compreendida como uma expansão das capacidades humanas, de apropriação de conhecimentos produzidos na forma de força produtiva, ou seja, transformação da ciência em força produtiva permeada por relações sociais e culturais na modernidade. Por fim, a cultura é vista como o resultado coletivo no sentido de preservar a vida humana e consolidar a organização produtiva da sociedade, tendo como resultado “a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (BRASIL, 2013, p. 162).

Em segundo lugar, são esses pressupostos educacionais que constituem, no documento, a formação integral do estudante, compreendida não como de tempo integral, mas como formação de um sujeito integral que possibilita tanto o acesso aos conhecimentos científicos e à reflexão crítica sobre os padrões culturais quanto a compreensão

de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais

expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2013, p. 216).

Por fim, essa formação de sujeito integral, de acordo com as diretrizes, segue os princípios metodológicos e epistemológicos da relação entre teoria e prática; o princípio educativo pautado no trabalho, como produção social; a pesquisa, como princípio pedagógico; e os direitos humanos, como princípio norteador da proposta.

Na atualização das diretrizes, tais concepções sofreram algumas alterações que, aos olhos desatentos do leitor, podem nem parecer modificações, mas, conforme são analisadas com mais cuidado, percebe-se que marcam uma visível mudança epistemológica. Como essas alterações são fruto da Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), cabe ressaltar, conforme Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18.298), que a reforma se limita

às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando à [sic] proposta dual do ensino propedêutico *versus* ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o ensino médio propostas na Lei n.º 9.394/1996.

Dessa forma, os pressupostos e fundamentos apresentados na resolução de atualização mostram-se como simplificações a cargo do intuito utilitarista que se concede ao ensino médio, desde a sua reforma, além de se tornarem contraditórios às outras legislações educacionais. Nas descrições de tais pressupostos, eles passam a ser expressos somente por meio de tópicos, em vez de em conjunto com uma descrição dissertativa, como antes acontecia nas diretrizes, e oferecem poucas informações ao leitor. Assim, o conceito de trabalho mantém-se relacionado à ideia de transformação da natureza e de que é algo inerente ao ser humano, mas passa a ser considerado como “impulsionador do desenvolvimento cognitivo” (BRASIL, 2013, p. 161; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3).

A ciência continua a ser conceituada como “o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao

longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3), porém sem ser articulada a uma explicação mais conceitual; não se dá relevância ao método a que é submetida e ao crivo social e histórico que a diferencia de outros saberes. O conceito de tecnologia mantém as características principais, mas, como mencionado, não é explorado nem explicado.

Por fim, a cultura resume-se a um processo “de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3), ignorando-se a sua compreensão mais ampla, que inclui os processos de criação e socialização específicos a cada sociedade, pois é apresentada isoladamente.

As DCNEMs (BRASIL, 2013), ao tratar dos marcos legais, ao final das discussões teóricas acerca das diretrizes, apresenta-os de forma bem distinta das suas atualizações. Quando colocamos essas diferenças lado a lado, comparando-as, é que conseguimos nos dar conta da drástica mudança no entendimento do que é educação e a que propósito ela serve. A seguir é possível visualizá-las em perspectiva comparativa; optamos por colocar os elementos de forma não sequencial, mas de modo que seja possível vislumbrar as permanências e mudanças entre o documento anterior e o atual.

Quadro 1 - Comparação entre as Resoluções do CNE presentes nas DCNEMs (BRASIL, 2013) e na sua atualização (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

DESCRIÇÃO	DCNEM (2013)	ATUALIZAÇÃO (2018)
ENSINO MÉDIO	Direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.	Direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Continua...

Continuação do quadro 1

DESCRIÇÃO	DCNEM (2013)	ATUALIZAÇÃO (2018)
FINALIDADES QUE DEVEM CONSTITUIR O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.	Não aparece no documento. Somente há a orientação de que as instituições de ensino devem estruturar suas propostas pedagógicas considerando as finalidades previstas no artigo 35 da Lei n.º 9.394/1996.
	II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.	
	III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.	
	IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.	

Continua...

Continuação do quadro 1

DESCRIÇÃO	DCNEM (2013)	ATUALIZAÇÃO (2018)
PRINCÍPIOS	I – Formação integral do estudante.	I – Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
	II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.	III – Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos.
	III – Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.	IV – Respeito aos direitos humanos como direito universal.
	IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal.	VI – Sustentabilidade ambiental.
	V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.	VIII – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo. IX – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.
	VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.	Não menciona.

Continua...

Continuação do quadro 1

DESCRIÇÃO	DCNEM (2013)	ATUALIZAÇÃO (2018)
PRINCÍPIOS	VII - Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.	V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas.
	VIII - Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.	VII - Diversificação da oferta, de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho.
	Não menciona.	II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.
CONCEITO DE CURRÍCULO	Proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e	Proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e

Continua...

Continuação do quadro 1

DESCRIÇÃO	DCNEM (2013)	ATUALIZAÇÃO (2018)
CONCEITO DE CURRÍCULO	pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.	saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

Fonte: Adaptado das DCNEMs (BRASIL, 2013) e da Resolução n.º 3 do CNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

As modificações indicadas nos quadros evidenciam o caráter mercadológico a que o “novo” ensino médio se submete. Somando-se a isso, suprimem-se os princípios norteadores do processo de construção do conhecimento escolar no ensino médio, apresentados anteriormente nas diretrizes, e incluem-se verbetes que novamente são pouco explorados teoricamente, fornecendo explicações rasas em relação aos termos. O que antes era princípio norteador agora passa a fazer parte da “diversificação” do currículo, cujo conceito apresentado é “a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho”, que deve contextualizar os conteúdos articulando-os às “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 3).

A inclusão dos termos “certificação intermediária”, “programa de aprendizagem”, “habilidades e competências” substitui os termos “direitos e objetivos de aprendizagem”, “conhecimentos em ação”, “práticas socioemocionais”, “pensamento computacional”, “formações experimentais”, “ambientes simulados”, “projetos de vida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), além, é claro, de haver simplificação das aprendizagens em áreas do conhecimento, não apresentando claramente seus componentes curriculares e partindo da ideia de estudos e práticas que contemplariam as exigências legislativas em relação a disciplinas antes consideradas obrigatórias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Isso colabora com o esvaziamento do conceito de ensino médio de caráter social, concebido nas DCNEMs (BRASIL, 2013), e cria um novo ensino

médio, flexível, competente e talentoso, cuja prerrogativa é formar cidadãos para o século XXI.

Essa suposta formação “para o século XXI” remete-nos aos pensamentos filosóficos de Mbembe (2014, p. 13), quando, ao citar Vogl (2013), reconhece este século como uma fase da humanidade conhecida como neoliberalismo, que se baseia “na visão segundo a qual ‘todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado’”, caracterizando-se também “pela produção da indiferença, a codificação paranoica da vida social em normas, categorias e números” (MBEMBE, 2014, p. 13), bem como “por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais” (MBEMBE, 2014, p. 13). É visível, pela comparação entre os documentos, a inserção escancarada dos termos empresariais no que se refere à formação dos sujeitos do ensino médio.

Assim, volta-se novamente às questões já mencionadas acerca do ensino com propósito utilitarista, que nesse caso se apresenta com o objetivo de formar “cidadãos para o século XXI”. Se o “novo” ensino médio e suas diretrizes desejam formar esse tipo de cidadão e se o século XXI é expressão do neoliberalismo, do qual Mbembe (2014) nos fala, faz-se urgente, e necessário, refletir se realmente essa proposta de ensino condiz com o que desejamos para a educação dos nossos jovens no tempo presente e se realmente é essa sociedade que queremos que eles (re)construam.

A FLEXIBILIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA OUTRAS REFLEXÕES

Por meio das fundamentações e pressupostos apresentados nos documentos, compreende-se que tipo de ser humano cada concepção visa formar. E, nesse sentido, conforme dizem Motta e Frigotto (2017, p. 358), é importante compreender esse “novo” modelo de ensino médio como a consolidação de uma “determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado”, pautado pela flexibilização como princípio formativo. Essa concepção, como bem colocam os autores, enfatiza os “conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local

e internacional, ou para criar condições de empregabilidade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358), desconsiderando a formação integral dos alunos enquanto sujeitos sócio-históricos. Desse modo, a formação humana torna-se integrada à formação de força de trabalho, considerando esta como um dos fatores da produção. Tal ideia tem predominado na história da educação brasileira e tem sido legitimada em políticas públicas de educação, aparecendo também nas DCNEMs de 2013.

Apesar disso, percebe-se em perspectiva comparativa que no documento anterior ela aparece quando se justifica a formulação das DCNEMs, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento para o Brasil por meio do investimento na ampliação da capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior (BRASIL, 2013). Porém essa formação do ser humano integrada à formação da força de trabalho respalda-se em uma concepção ontológica de trabalho, cujo objetivo é formar cidadãos para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho, sendo retratada nas DCNEMs como fruto de históricas lutas sociais em relação à educação dos trabalhadores e, claro, de um Estado governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Essa concepção muda completamente com sua reformulação pela Reforma do Ensino Médio, aspecto perceptível por meio das considerações já realizadas anteriormente, que corroboram a tese de Motta e Frigotto (2017) de que essa urgente modificação nada mais é do que um mecanismo utilizado para administrar as questões sociais presentes em nossa sociedade e inseridas no contexto das relações sociais capitalistas. As desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo necessitam ser, a todo momento, administradas para que não se coloque em risco o próprio funcionamento do sistema. Daí o enorme interesse de organismos internacionais econômicos, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em administrar e reger o funcionamento da educação nos mais diversos países, especialmente nos que se encontram em condições mais pobres ou em “desenvolvimento”.

Dessa forma, voltamos a velhos dilemas educacionais já discutidos em outros momentos históricos: afinal, qual é o objetivo da educação? Educamos para formar cidadãos ou para formar trabalhadores para o mercado de trabalho? Diante de questões impostas pelo século XXI, que tipo de cidadãos

queremos formar? As respostas apresentadas pelo “novo” ensino médio demonstram claramente os objetivos do capital em sua autorredefinição constante, na era neoliberal, em que os sujeitos perdem sua humanidade e se tornam facilmente descartáveis para o mercado se não o acompanham em suas modificações tecnológicas e tecnicistas. Nesse “novo” modelo, de educação neoliberal, consolida-se a ficção de um novo ser humano, o qual Mbembe (2014, p. 14) denomina de “empresário de si mesmo”, cuja plasticidade o convoca “a reconfigurar-se permanentemente em função dos artefatos que a época oferece”, esvaziando o sentido moderno de educação integral do sujeito e retomando o velho mote da educação como aprendizagem de uma técnica utilitária para a vida do trabalho. Regride-se, assim, a questões e tempos que pareciam estar distantes, temporal e conceitualmente, mas que o século XXI faz questão de retomar.

Diante do paradigma do ser humano deste século, Mbembe (2014, p. 15) utiliza expressões como “homem-coisa, homem-máquina, homem-código e homem-fluxo”, homem que procura adequar sua conduta às normas do mercado, sendo condenado à flexibilização constante e ao “reino do curto prazo”. Assim, é nosso dever enquanto educadores, dentro de uma escola, construída historicamente como espaço de aprendizagem crítica e reflexiva, nos opormos a esse movimento de mercantilização de sujeitos e saberes imposto a nós pela lógica capitalista que rege nossa sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1.º nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943,

e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 1.º nov. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 1.º nov. 2019.

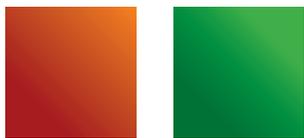
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1.º nov. 2019.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 1.º nov. 2019.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. de S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n.º 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 18.284-18.300. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf. Acesso em: 1.º nov. 2019.



DO EMITI À BIOPOLÍTICA NA EDUCAÇÃO: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O “EDUCAR DE FATO”

Celso Kraemer¹

Érica Fernanda Monteiro²

INTRODUÇÃO

Ao navegar no *site* do Instituto Ayrton Senna (IAS), encontram-se inúmeros cadastros de pessoas jurídicas nacionais e internacionais que financiam ações desse importante *think tank*³ brasileiro. Além dos apoiadores e como reflexo das parcerias, a página exibe um vídeo intitulado Semana de Integração em Santa Catarina⁴. Este retrata a parceria entre o IAS e o estado de Santa Catarina, com o apoio do Instituto Natura. A parceria, celebrada em 2017, trata do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti),

¹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). *E-mail*: kraemer250@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Furb, especialista em História e Sociedade pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Tutora do Proesde Licenciaturas - Furb. Professora efetiva do quadro do magistério público estadual de Santa Catarina. Membro do Oemesc. *E-mail*: nandhamonteiro@hotmail.com.

³ Na tradução literal seu significado é “catalisador de ideias” ou “tanque de ideias”. Surgidos nos anos 1970 nos Estados Unidos, os *think tanks* são organizações permanentes de pesquisas que desenvolvem inovações e análises de políticas públicas por meio da sociedade civil. Esses grupos buscam informar e influenciar decisões governamentais e a opinião pública conduzindo políticas públicas (ROCHA, 2015).

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/27mpf1p4pE>.

implantado progressivamente, de 2017 a 2019, em escolas públicas estaduais.

A publicidade mostra a importância da educação integral em tempo integral. Para tal utiliza expressões como “sair da caixa”, “união e diferença”, “protagonismo”, “criar a própria história”, “ser bem-sucedido”, “correr atrás”, “compromisso” etc. Professores e estudantes não poupam elogios ao projeto que, no vídeo, ressalta efeito positivo na escola. Ao final enfatiza que o investimento em educação promove a economia em outras áreas; destaca que o Emitei do IAS “educa de fato”.

“Educar de fato” refere-se aos objetivos de aprendizagem e sociabilidade almejados pelo modelo pedagógico do Emitei implantado nas escolas. O tema eficácia “[...] deve ser relacionado à redução ou, pelo menos, ao controle dos custos educativos, tornados prioritários com o questionamento da intervenção do Estado: ‘fazer mais com menos’” (LAVAL, 2004, p. 188).

Neste estudo, as políticas e as ações pedagógicas do IAS, presentes no Emitei, são relacionadas ao conceito de biopolítica, de Michel Foucault. Objetiva-se, com isso, compreender o lugar do IAS no atual modelo neoliberal, agindo como um *think tank*, produzindo inovações pedagógicas para a reforma e o Novo Ensino Médio.

O INSTITUTO AYRTON SENNA

Criado em 1994 como uma homenagem da família ao piloto morto durante uma corrida de Fórmula 1 na Itália, o Instituto Ayrton Senna (IAS) é reconhecido juridicamente como uma associação privada, compreendida como uma entidade que opera sem fins lucrativos, cuja missão se centra na “[...] produção e aplicação, em escala, de conhecimento e inovação, em educação integral de crianças e jovens” (IAS, 2018, p. 4). Para isso articula, em sintonia, três eixos norteadores, *inovando*, ao estabelecer conexão entre conhecimentos científicos e a prática docente, *fazendo* parcerias com educadores, gestores e pesquisadores e *influyendo* na formulação de políticas públicas com ações que disseminem práticas docentes eficazes e na busca por “soluções educacionais” práticas para os gargalos da educação no país (IAS, 2019a).

A instituição declara-se filantrópica, e a presidência atualmente é exercida por Viviane Senna Lalli (IAS, 2019b), irmã de Ayrton. Sua maior fatia de recursos advém da Ayrton Senna Foundation Ltda., criada pelo pai do piloto e situada em Londres.

A fundação é responsável por gerenciar os *royalties* da marca Senna (ADRIÃO; PERONI, 2011). Todos os projetos implantados pelo IAS são consolidados por meio de alianças que hoje somam 61 financiadores. O governo federal é um parceiro da organização. Na página do portal transparência, da Controladoria Geral da União, é possível notar que vários convênios federais foram firmados com o IAS. Os valores somados estão em torno de R\$ 3,8 milhões. A educação é o principal investimento (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, s.d.).

Em seus primeiros dois anos, a principal estratégia de atuação do IAS consistiu em financiar projetos sociais nas áreas em que houvesse maior demanda social, como saúde, cultura e educação. “O foco na esfera da educação começou em 1996, tendo por objetivo atuar na distorção série-idade das redes públicas de ensino” (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 24). O primeiro projeto implantado pela entidade foi o Acelera Brasil, seguido por outros destacados no *site* do IAS: Escola Campeã, Educação pela Arte, Super Ação 9, 22 Jovem, Se Liga, Programa Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Escola Conectada, Comunidade Conectada e Fórmula da Vitória (IAS, 2019a).

Com a abertura na legislação nacional, esta permitiu que grupos privados ou não governamentais operassem na educação pública brasileira, a partir da década de 1990. Assim, o IAS desenvolve projetos e programas que conectam aprendizagem à gestão de escolas. Sua atuação ocorre, de modo crescente, em todas as etapas da educação básica. Conforme relatórios anuais da entidade, de 1994 a 2019 seus projetos e programas atingiram 1.200⁵ municípios em 20 estados.

Atualmente cerca de 1,5 milhão de estudantes são atendidos, em 11 programas ou projetos, nas temáticas de: Letramento em Programação; Acelera Brasil; Fórmula da Vitória; Gestores em Rede; Gestão Nota 10; Rede Nacional de Ciência Para a Educação; Se Liga; Emiti; Superação Jovem; Educação pelo Esporte; Gestão da Política de Alfabetização (IAS, 2019a).

Mais de 660 municípios, em 20 estados, têm algum convênio com o IAS. No *site* do instituto, alguns estados não possuem nenhuma informação sobre a implantação de projetos; não é

⁵ Há um conflito dessa informação no *site* da organização. Na aba “Instituto em números”, que aparentemente teve sua última atualização em 2017, a informação é de que, de 1994 até 2017, o IAS já atendeu mais de 660 municípios, contudo no relatório de 2014 a informação é de que esse número seria de 700 municípios; o caso de maior discrepância foi encontrado no relatório de 2012, no qual, na aba “Soluções educacionais e redes parceiras”, os números demonstram a atuação em 1.200 municípios.

possível saber se isso ocorre por alguma falha na tabulação dos dados ou se realmente não há vigência de parcerias naquele lugar.

O IAS aplica-se à formação de docentes, grupos de pesquisas e programas que atuam nos segmentos de educação formal, educação complementar e educação e tecnologia (IAS, 2019a). A organização acredita que o desenvolvimento dessas tecnologias de formação potencializa a promoção de uma educação de qualidade, conquistada por meio da superação da educação tradicional, considerada ultrapassada, ineficaz para enfrentar os desafios do novo século. A alternativa do IAS é a educação integral para as novas gerações do século XXI. Pelo paradigma do desenvolvimento humano⁶, a organização defende a ideia de que, além das oportunidades, os indivíduos devem estar preparados para as melhores escolhas que possibilitarão desenvolver suas habilidades e competências. Sem direcionamento não há futuro nem desenvolvimento, seja social, político, econômico, científico, cultural, ambiental (IAS, 2019a).

Na busca da educação de qualidade, o IAS aposta na inovação, destacada nos documentos como um dos pré-requisitos para desenvolver uma educação correspondente às demandas desse tempo, como o “eduLab2”,

[...] um laboratório que conecta gestores, educadores e especialistas de diferentes partes do mundo⁷ para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para viver no século 21 [...] (IAS, s.d.[a]).

⁶ O paradigma do desenvolvimento humano pressupõe que aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que ela tem e das escolhas que faz.

⁷ Os “especialistas de diferentes partes do mundo” são membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual, desde 2012, o IAS integra como parceiro na NetFWD (a Net Forward é um fórum internacional que reúne institutos e fundações que desenvolvem propostas inovadoras para o campo social privado. “O fórum conta com organizações que atuam em diferentes setores, e o Instituto Ayrton Senna, única organização brasileira participante do grupo fundador, foi convidado por sua atuação e produção de conhecimento na área da educação”), além de pesquisadores da Universidade de Ghent, na Bélgica (IAS, 2019b).

Atuando nas frentes “Novas ideias” e “Aplicação em políticas públicas”⁸, o laboratório discute temáticas ligadas ao desenvolvimento socioemocional na escola e à promoção da educação integral capaz de ampliar oportunidades para crianças e jovens.

A preocupação com as competências socioemocionais é tão pulsante nessa nova perspectiva de educação que em 2014 o IAS e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) assinaram um protocolo que firmou mútua colaboração entre as partes, com o objetivo de “[...] incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento e papel de habilidades socioemocionais no ensino” (CAPES, 2014) e formar pesquisadores e professores capazes de desenvolver estudos no campo das competências não cognitivas. A Capes concedeu bolsas de pesquisa como maneira de fomentar o projeto.

Acoplada ao desenvolvimento socioemocional, a promoção do protagonismo tem sido o lema do IAS, especialmente o protagonismo juvenil, destacado como uma possibilidade de estimular a participação ativa dos jovens, para que aprendam a “[...] construir e articular conhecimentos, elaborando os próprios discursos em vez de revezar discursos alheios e sendo percebidos como interlocutores importantes nos momentos de tomada de decisão” (IAS, [2017?b], p. 35).

O relatório de 2018 do IAS mostra o crescimento em ações educativas. Destaca a pedagogia educacional para as juventudes e a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse segmento mostra êxitos nas escolas; com o projeto Gestão Nota 10 – Anos Iniciais, a taxa de aprovação atingiu 93%; com o projeto Circuito Campeão, o índice de alfabetização alcançou 85,5% nas unidades que o implantaram.

“A EDUCAÇÃO INTEGRAL DESENVOLVE POTENCIAIS PARA VENCER NA VIDA E MUDAR O MUNDO”: O EMITI

Pela filosofia do IAS, “desenvolvendo o ser humano por inteiro, na dimensão cognitiva e socioemocional, a educação

⁸ “Novas ideias” pesquisa e desenvolve novos conhecimentos e ferramentas para a educação integral, com foco nos aspectos cognitivo e socioemocional; “Aplicação em políticas públicas” centra-se na produção, “sistematização e disseminação de conhecimento científico para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas que promovam a educação integral” (IAS, s.d.[b]).

integral prepara para viver no século 21 e construir o futuro” (IAS, 2019a). O IAS implantou o Emiti no momento da criação do Novo Ensino Médio. O Emiti não é o “Novo Ensino Médio”, mas se desenvolveu no mesmo âmbito de reformas; organiza as disciplinas do currículo por áreas de conhecimento, menciona itinerários formativos, articula a educação por projetos, e a aprendizagem, por problematização; nos horários de trabalho dos professores, exige o planejamento por área de conhecimento (PAC). Nessa organização, assuntos comuns são reconhecidos e resultam em temáticas transversais a serem trabalhadas com as turmas.

Para as aulas, quatro ideais orientam a aprendizagem: integração das disciplinas, educadores inspiradores, núcleo de projetos, estudantes protagonistas. O planejamento das aulas é feito pela Orientação de Plano de Aulas (OPA) e, para a condução do projeto, materiais e formações são fornecidos pelo IAS. Regularmente uma pessoa designada pelo instituto visita a escola, visando guiar as ações dos professores e a equipe gestora.

Além das formações, a cada semestre há uma avaliação do trabalho dos docentes, nomeada Avaliação e Replanejamento (AR). Nela a coordenadora da escola e a coordenadora regional do IAS assistem às aulas e aplicam questionários aos estudantes. O questionário fornece informações sobre a atuação docente; consiste numa avaliação institucional. Esse rigor no acompanhamento das ações pedagógicas justifica-se pela preocupação com a possível fragmentação do currículo, que pode resultar numa separação entre o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais (IAS, [2017?a]).

O material do IAS também chama a atenção para o “currículo oculto”, que deve ser gerenciado intencionalmente “[...] com vistas a superar possíveis visões normatizantes ou que reduzam o desenvolvimento socioemocional a toda sorte de ‘ortopedia’ ou padronização emocional” (IAS, [2017?c]), p. 19).

Na organização e estrutura curricular, aula é “o conjunto de interações educativas” (IAS, [2017?a], p. 13), cujo modelo pedagógico se apoia em metodologias integradoras que compõem o trabalho pedagógico. “Tais metodologias [...] orientam as práticas pedagógicas dos professores [...]. Alicerçam a promoção do protagonismo dos estudantes e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais [...]” (IAS, [2017?a], p. 13).

A PARCERIA ENTRE SED-SC E INSTITUTO AYRTON SENNA

O projeto Emiti já havia sido implantado no Rio de Janeiro. Em 2017 foi a vez de Santa Catarina, com a justificativa de oportunizar aos educadores e jovens uma educação conjunta, capaz de valorizar o aprendizado dos conteúdos tradicionais e desenvolver competências essenciais para a vida profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos no processo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – SED-SC, 2016).

Para a elaboração do projeto foram destinados recursos públicos repassados via Capes. Desde 2014 o IAS já havia assinado parceria com o órgão federal para a criação de um programa de formação para pesquisadores e professores acerca de competências não cognitivas (CAPES, 2014).

Em Santa Catarina, no primeiro ano (2017), o Emiti foi implantado em 16 escolas estaduais de Santa Catarina. No ano posterior subiu para 30. Em 2019, 32 educandários desenvolveram o projeto no estado (IAS, 2019a).

Inicialmente foi o MEC que criou o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Para a seleção das escolas, houve em 2016 um edital público, orientado pela Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, que “institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016” (BRASIL, 2016).

Na referida portaria há orientações e exigências para a inserção e permanência no programa, tais como: “XIII - As SEE participantes deverão dar prioridade à escolha de escolas em regiões de vulnerabilidade social, deixando explícitos os critérios utilizados para esta escolha” (BRASIL, 2016, p. 24); ter infraestrutura suficiente para a prática esportiva; dispor de laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sanitários, área de circulação, vestiários (BRASIL, 2016). Tais critérios também aparecem na fala de um diretor, em uma reportagem sobre a proposta:

Contemplamos acessibilidade, temos biblioteca, laboratório de informática, de ciências, refeitório, auditório e área para prática esportiva. Acredito que essa estrutura física contribuiu e também a questão da vulnerabilidade na comunidade que nós estamos, também era um critério (in WENZEL, 2018).

Uma vez preenchidos os requisitos da seletiva, os diretores interessados deveriam inscrever suas escolas numa plataforma *on-line* disponibilizada pela SED. Na etapa posterior as gerências regionais selecionaram 16: Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, três escolas, uma em Chapecó, uma em Guatambu, uma em Cordilheira Alta; Gered de Itajaí, uma escola, em Itajaí; Gered de Grande Florianópolis, três escolas, uma em Florianópolis, uma em Palhoça e uma em Santo Amaro da Imperatriz; Gered de Joinville, três escolas, todas em Joinville; Gered de Jaraguá, uma escola na própria cidade; Gered de Joaçaba, uma escola, em Capinzal; Gered de Canoinhas, uma escola, na própria cidade; Gered de Criciúma, duas escolas, uma em Cocal do Sul e outra em Urussanga; Gered de Itapiranga, uma escola, na própria cidade (SED-SC, 2016).

A implantação do projeto no estado apoia-se em três legislações específicas: a Lei n.º 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), a Portaria n.º 1.145/2016 do MEC, criada pela Medida Provisória n.º 746, e a Resolução n.º 7 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prevê os procedimentos de transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas do país.

Em Santa Catarina, as escolas que oferecem o Emiti passam pelas mesmas dificuldades das outras escolas públicas do estado. Uma reportagem da NSC Total, em 2 de abril de 2018, com o título “Todas as 30 escolas com ensino médio integral têm ao menos um problema de infraestrutura”, mostrou dificuldades como: ausência de transporte escolar, falta de internet ou internet precária para a realização de atividades (as OPAs utilizam QR Code para a leitura de imagens e atividades), carência de laboratórios, deficiência de salas informatizadas, insuficiência de espaços de descanso, falta de ar condicionado, carência de bibliotecas, ausência de professores, rede elétrica frágil para suportar a exigência de aparelhos eletrônicos, salas de aula precárias, não entrega das OPAs. Trata-se de problemas que já se tornaram comuns nas escolas estaduais de Santa Catarina, embora até o dia da matéria o MEC tivesse repassado à SED R\$ 7,7 milhões para o programa.

Mesmo considerando os problemas, de acordo com informações do *site* do IAS, as quais foram anunciadas no II Seminário de Saberes e Práticas de Educação Integral de Santa Catarina entre os dias 4 e 5 de dezembro de 2018 em Florianópolis, os números mostram que escolas com o Emiti tiveram desempenho 12,3% superior em Língua Portuguesa e 9,4% em Matemática do que

escolas que não adotaram a parceria. Outro resultado celebrado foi da taxa de aprovação, 18% superior nos dois casos (IAS, 2019a).

Ressaltar os aspectos positivos dos dados, minimizando ou ocultando as dificuldades de espaço físico, instalações, infraestrutura, pessoas, gestão, faz questionar sobre as motivações do estado com o projeto. O foco é, de fato, a emancipação integral dos estudantes ou a elevação dos índices? O Emiti prepara integralmente os jovens para os novos tempos ou apenas melhora as estatísticas perante as avaliações internacionais, com os interesses que nelas subjazem? O pressuposto, em nossa análise, é de que elevar índices nas avaliações e diminuir reprovações e evasões faz parte do jogo biopolítico do capitalismo neoliberal globalizado.

NEOLIBERALISMO, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO

Diferentemente do liberalismo do século XVIII, em que “[...] era possível recortar, arranjar um espaço livre que seria o do mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 181), o neoliberalismo consiste em “[...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 181). Na concepção neoliberal o *laissez-faire*, por si só, não é capaz de regular o mercado econômico porque este precisa do liberalismo positivo⁹, uma política ativa, vigilante e um governo intervencionista.

O termo *liberal* constitui-se por uma governamentalidade “consumidora de liberdade” (FOUCAULT, 2008, p. 88) que, em seu funcionamento, exige um conjunto de liberdades de natureza econômica, civil e política. Tal liberdade deve ser produzida, e “o liberalismo é o que se propõe a fabricá-la a cada instante”

⁹ No século XIX alguns liberais desenvolveram um ideal construtivo do Estado. Defendiam a ideia de que o Estado e a Igreja não são os únicos empecilhos da liberdade, mas também a pobreza, que privaria o indivíduo das oportunidades de realizar escolhas significantes, o que justificaria a presença do Estado promovendo sua autoridade constituída. Nesse sentido, no liberalismo positivo mencionado no texto, a compreensão sobre a liberdade busca responder à questão: “o que ou quem constitui a origem do controle ou da interferência capaz de determinar que alguém faça ou seja isto em vez daquilo?” (BERLIN, 1998, p. 246). Inspirado nos pensamentos de Rousseau e Kant, o conceito de liberdade positiva opera buscando a reflexão sobre a autonomia da vontade, na qual o sujeito se autodetermina livre na medida em que controla a sua vida, seus desejos e ações, não submetido a vontades externas, possibilitando, assim, o autogoverno na esfera privada e coletivo na esfera pública (BERLIN, 1998).

(FOUCAULT, 2008, p. 88), o que tem seus custos e problemas. O cálculo desses custos denomina-se segurança. A noção liberal de um governo mínimo precisa da biopolítica de segurança. Esse jogo de liberdade e segurança é um imperativo da governamentalidade biopolítica.

Os conceitos de governamentalidade e biopoder ampliam a análise do poder, conforme Foucault em *Vigiar e punir* (2002), no procedimento genealógico. No livro, segundo Souza (2012, p. 18), ele examina as técnicas de poder político que “[...] possuíam maneiras peculiares de aplicação durante o classicismo, como o uso da tortura, da masmorra, da punição corporal ostensiva e pública”, e que permaneceram até o início da modernidade, quando começaram a ocorrer modificações da aplicação do poder. Entre os séculos XVI e XVIII houve um deslocamento do poder pastoral, o governo das almas, individualizante, nas comunidades monásticas, para o governo das populações, o que Foucault denominou governamentalidade (SOUZA, 2012).

A governamentalidade constitui um campo de relações de poder que marcam uma época histórica (FOUCAULT, 2008). Ela permite a articulação das instituições e dos dispositivos saber/poder que caracterizam o Estado desde o século XIX. Trata-se de um processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média se converteu em Estado administrativo, desde o século XVI (FOUCAULT, 2008). Ela se constitui por instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que possibilitam exercer essa complexa forma de poder sobre a população (FOUCAULT, 2008).

Como referência sobre essa “arte de governar”, Foucault busca o livro *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel (1469-1527), e a literatura crítica ao pensador renascentista. Nesses estudos percebe que, entre os séculos XVII e XVIII, o governo se deslocou para uma nova tecnologia de governo capaz de colher o maior número de informações sobre o Estado e seus habitantes. Nesse cenário desenvolveu-se a noção de polícia¹⁰, uma técnica de governo essencialmente estatal que possibilitava a intervenção do Estado sobre domínios e objetivos que lhe eram próprios. O Estado de polícia visa “[...] encarregar-se da atividade dos indivíduos até em seu mais tênue grão” (FOUCAULT, 2008, p. 10).

¹⁰ Diferentemente do sentido que temos hoje, a polícia discutida por Foucault tem como finalidade “[...] fazer aumentar permanentemente a produção de alguma coisa nova, considerada como podendo consolidar a vida cívica e o poderio do Estado. A polícia governa não pela lei, mas intervindo de modo específico, permanente e positivo na conduta dos indivíduos” (FOUCAULT, 2006, p. 315).

Forma-se, assim, uma governamentalidade política (FOUCAULT, 2008) e, a partir desta, emerge um deslocamento do olhar governamental, que passa da preocupação com o território para os problemas da população e, conseqüentemente, os problemas relacionados à administração da gestão global da vida. O exercício perpassa e desloca-se dos corpos máquina, individuais, dóceis e disciplinados, para a regulação do “corpo espécie”, característica do que ele chama de biopoder (FOUCAULT, 1989).

DO BIOPODER À BIOPOLÍTICA NA EDUCAÇÃO

No curso *Em defesa da sociedade*, no Collège de France, Foucault utilizou o conceito de biopoder, que teria como objetivo tornar a vida humana um elemento do poder a ser adequado ou transformado conforme os interesses estatais. Trata-se não só de organizar a vida, mas de fazer a vida proliferar, desde a população de vírus até populações humanas desejáveis (FOUCAULT, 2005).

Como elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, o biopoder possibilitou o controle dos corpos “[...] por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 132). Porém o capitalismo precisou de outras técnicas de poder que foram inventadas no século XVIII, as modernas instituições como a família, o exército, a escola, a polícia, a medicina individual, que são também fatores de intervenção social (FOUCAULT, 1988).

Além do biopoder, que se caracterizou como uma “[...] anatomopolítica do corpo humano” (FOUCAULT, 1988, p. 130), atuando sobre o controle disciplinar do tempo e dos espaços, no adestramento dos corpos humanos (FOUCAULT, 2002), ele também desenvolve o conceito de biopolítica da população, que, diferentemente da noção de biopoder, é o conjunto de disposições racionais do biopoder em que a “[...] espécie humana, enquanto espécie biológica, passou a fazer parte das estratégias políticas” (CASTRO, 2012, p. 15). Ela é uma tecnologia de poder direcionada ao homem vivo, como espécie. No âmbito da biopolítica as estratégias das ações governamentais buscam controlar os processos de nascimento, vida e morte de uma massa populacional que é compreendida como um problema político e científico, produtos das relações de poder. A biopolítica pressupõe um poder

individualizante, como as disciplinas, atuantes no biopoder, mas massifica os indivíduos por meio de sua realidade biológica fundamental, na qual há uma regulamentação e não supressão da vida (FOUCAULT, 1988).

A biopolítica atua como um dispositivo de segurança, com efeito de massa que afeta a todos e age no todo populacional. Abrange dimensões como saúde, natalidade, mortalidade, higiene etc. Trata-se de uma estatização do biológico, na qual a vida entra no domínio dos cálculos explícitos, “[...] e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 133).

As tecnologias políticas sobre os indivíduos e sobre as populações, ao longo do século XX, passaram por novos processos, novas técnicas e novos empreendimentos. Tais transformações são conhecidas como governo neoliberal – nova gestão do indivíduo e da população. Nela o indivíduo é responsável por seu sucesso ou fracasso, a meritocracia: ou vitorioso ou *loser*. São princípios restritos da economia que convertem o indivíduo em *homo oeconomicus*¹¹, um “[...] empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Mas, na dimensão política, tais princípios atuam na constituição de um sujeito que aceita a realidade e se submete aos interesses da macroeconomia.

Os princípios da economia, na segunda metade do século XX, estendem-se sobre todos os âmbitos da vida. Atuam sobre a elaboração da verdade, com efeitos perversos na formulação de políticas públicas, forçadas a ser proativas. O indivíduo como empresa desencadeia oferta de serviços individualizados, autônomos e empreendedores. A governamentalidade neoliberal

¹¹ Foucault estabelece um desdobramento quanto à discussão sobre o *homo oeconomicus* liberal e neoliberal. Enquanto o liberalismo situa o “homem econômico” como um “homem de troca”, o neoliberalismo determina que os indivíduos devam assumir valores baseados no mercado em todos os seus julgamentos e práticas para reunir quantidade suficiente de “capital humano” e assim se tornar “empreendedores de si”. Veiga-Neto (2011) estabelece uma distinção interessante para compreender o deslocamento da concepção de sujeito no liberalismo e no neoliberalismo. No liberalismo, a liberdade era compreendida como a imposição de certas garantias individuais que permitiriam ao sujeito agir livremente enquanto agente econômico. No neoliberalismo americano, a liberdade não ultrapassa as garantias individuais, mas deve ser produzida incessantemente por meio do estímulo à concorrência.

estimula esses serviços e se apropria deles, enquanto se insere no fluxo do trabalhador como empresário de si mesmo. O modelo econômico conduzido pela relação oferta-procura e investimento-custo-lucro configura-se em modelo da existência individual, no conjunto dos valores morais e culturais, minando a noção de seguridade dos coletivos sociais.

A forma “empresa” espalha-se no corpo social associada à vontade de consumir; o homem do consumo, enquanto empreendedor, é produtor da sua satisfação: “deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

A escola moderna, nos moldes em que se desenvolveu, foi parte das estratégias do biopoder e, em sua versão contemporânea, não escapa ao processo biopolítico. Desde a década de 1990 a instituição escolar vem se adaptando às transformações demandadas por esse novo tempo. De uma instituição disciplinar ela se desloca às pedagogias das modulações, da flexibilização, visto que os dispositivos disciplinares que a instituíram no século XIX já deixaram de produzir efeito. A adequação da escola ao novo tempo produz uma (neo)colonização do currículo. São novos temas pedagógicos e novas estratégias de implementação desses temas. No *ethos*¹² neoliberal, a educação escolar resguarda papel primordial na subjetivação dos sujeitos e em sua moldagem como capital de si mesmo. No Emiti, essa subjetivação é o combustível capaz de acender o modelo de sujeito útil ao neoliberalismo. Na moldura neoliberal governa-se o estudante pelas aprendizagens e não pela educação; a finalidade está em produzir um estudante que está sempre aprendendo e se adaptando.

Por mais que Foucault não tenha escrito sobre educação, ao lermos seus apontamentos sobre o funcionamento das disciplinas, a regulação dos corpos, os dispositivos de sexualidade ou a constituição dos sujeitos, ficamos com a sensação de que se trata

¹² Segundo Veiga-Neto (2011), uma das mais importantes contribuições de Foucault para a compreensão das políticas neoliberais na sociedade contemporânea foi ter analisado o discurso neoliberal como um *ethos* filosófico, como elemento constitutivo do sujeito e não como uma ideologia de classe que justificaria a dominação capitalista de uma classe sobre a outra. “[...] ao invés de compreender o capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo compreendê-lo como modo de vida, como *ethos*, como maneira de estar no mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

de uma discussão sobre a educação e o papel da escola (GADELHA, 2016). A chave para a conexão entre Foucault e a educação, como uma dobradiça, é o sujeito (GALLO; VEIGA-NETO, 2007). A educação moderna tem no sujeito seu alvo de ação. Por meio de tecnologias, mecanismos e dispositivos, a educação produz nos sujeitos maneiras de se comportar, pensar e sentir regulamentadas, controladas. As normas disciplinares e as normas biopolíticas incidem sobre o corpo dos indivíduos ou sobre o corpo-espécie das populações. “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

A norma disciplinar e a regulamentação atuam no campo da prática dos saberes. Nas políticas de educação elas produzem efeitos de saber-poder, agenciando novas formas de governamentalidade que agem não apenas no corpo, mas também nos saberes. Segundo Castro (2006), estabelece-se uma relação hierárquica dos saberes, há um ordenamento que vai dos mais particulares aos gerais, por meio do qual eles se ajustam entre si e se comunicam mutuamente, dispostos em uma organização piramidal e centralizada que elimina e desqualifica saberes inúteis ou economicamente caros. O importante nesse jogo é ensinar/aprender o que será útil para a vida profissional do estudante. “A escola, em função disso, deve abandonar tudo o que pareça uma ‘acumulação’ de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos” (LAVAL, 2004, p. 49).

A produção de saberes é indispensável para o exercício do biopoder. Somente por meio dos saberes é que o poder se exerce positivamente. Nesse empenho de produzir sujeitos governáveis, fazendo uso de técnicas de controle, normalização e moldagem de condutas, temos na governamentalidade neoliberal o emprego da educação como elemento ardiloso para sua legitimação, na construção de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano: competente, habilidoso e flexível (GADELHA, 2016). O investimento educacional converteu-se em capital humano de pessoas economicamente ativas, produtivas e direcionadas para competências e habilidades exigidas à luz da precarização existencial que coloca uns contra os outros. O indivíduo, imbuído do empreendedorismo, configura-se em um capital humano.

Na sociedade do capital humano a escola é capturada e reconhecida como o mais importante espaço de socialização depois da família. Ela se tornou um instrumento que classifica os

sujeitos em categorias como estudioso, preguiçoso, indisciplinado, motivado, desmotivado, empreendedor, autônomo, de forma a promover a normalização (GADELHA, 2016), afinal “o normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se a esta norma e o anormal, o que não é” (CASTRO, 2006, p. 71-72).

A normalização, além dos estudantes, dirige-se também aos professores e às famílias. É muito comum o espaço escolar ser utilizado como “pulverizador” de ações estatais, campanhas de combate a epidemias, higiene bucal, prevenção às drogas etc. O terceiro setor com frequência adentra as instituições educacionais, com a oferta de produtos, serviços, ideias. Na captura, sorteiam cursos, tratamentos dentários etc. Por vezes, parcerias são estabelecidas diretamente com as instituições, garantindo a permanência de grupos comerciais na escola e fortalecendo o *marketing in schools* (LAVAL, 2004). São estratégias de normalização biopolítica que, na discursividade, atuam sobre o *cidadão* idealizado para o mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com espaço crescente na educação brasileira e sob a premissa de “educar para o século 21”, o Instituto Ayrton Senna vem desenvolvendo um modelo educacional que, por um lado, colabora com o Estado ao fornecer suporte pedagógico por meio de parcerias, mas, por outro, busca produzir jovens com competências cognitivas e socioemocionais adequadas às exigências da economia desse tempo. No *ethos* neoliberal, tais competências são essenciais na organização do Estado, para que os jovens não fiquem sob a tutela e dependência estatal. A educação escolar vem sendo acionada como produtora de subjetividades, na racionalidade neoliberal, para desenvolver habilidades e competências adequadas ao modelo.

A educação atua sobre os sujeitos e prepara os jovens para os interesses do mercado. Nesse jogo, a gestão da vida é uma constante preocupação para que esses jovens futuramente sejam adultos produtivos, empreendedores de si, participantes do jogo do consumo, flexíveis, moldados numa racionalidade biopolítica, convertidos em um capital humano mais adaptável (FOUCAULT, 2008). O “educar de fato” no Emiti do IAS parece um efeito desse tempo de biopolítica atuando sobre a educação em Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2522/1998>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: HARDY, H. *et al.* (ed.). **A busca do ideal**: uma antologia de ensaios. Tradução de Teresa Curvelo. Lisboa: Editorial Bizâncio, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 1.145 - Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, 10 out. 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019.

CASTRO, E. Leituras da modernidade educativa: disciplina, política, ética. In: GODRA, J.; KOHAN, W. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTRO, E. O governo da vida. **Ecopolítica**, São Paulo, p. 69-98, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/ecopolitica/article/view/11391/8300>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Portal da transparência**. S.d. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/convenios/consulta?conveniente=2420003&ordenarPor=orgao&direcao=desc>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Capes assina acordo com Instituto Ayrton Senna**. 2014. Não paginado. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6805-capes-assina-acordo-com-instituto-ayrton-senna>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1977-78). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**, n. 3, p. 16-25, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Centro de inovação**. S.d.(a). Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2.html>. Acesso em: 5 jun. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Código de conduta**. São Paulo, 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Como o Instituto Ayrton Senna atua?** Educação Integral. 2019a. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#educacaointegral>. Acesso em: 5 jun. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **eduLab 21**. S.d.(b). Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/edulab-21.html>. Acesso em: 5 jun. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Metodologias integradoras**. Rio de Janeiro, [2017?a].

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Modelo pedagógico**. Rio de Janeiro, [2017?b].

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Princípios da educação integral**. Rio de Janeiro, [2017?c].

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Quem somos – Reconhecimento.** 2019b. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#reconhecimento>. Acesso em: 5 jun. 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

ROCHA, C. Direitas em rede: *think tanks* de direita na América Latina. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – SED-SC. **Novo Ensino Médio será ofertado em 16 escolas catarinenses.** Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/impressao/noticias/27693-novo-ensino-medio-sera-ofertado-em-16-escolas-catarinenses>. Acesso em: 12 mar. 2019.

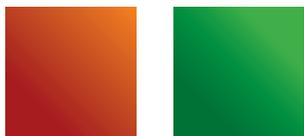
SOUZA, W. L. **Da condução das almas ao governo da população:** analítica do processo de constituição da noção de governamentalidade na obra de Michel Foucault. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TODAS as 30 escolas com ensino médio integral têm ao menos um problema de infraestrutura. **NSC Total**, 2 abr. 2018. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/todas-as-30-escolas-com-ensino-medio-integral-tem-ao-menos-um-problema-de-infraestrutura>. Acesso em: 5 jul. 2019.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. **Foucault:** filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WENZEL, K. Cinco escolas de SC desistem de oferecer novas turmas de ensino médio em tempo integral. **NSC Total**, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/cinco-escolas-de-sc-desistem-de-oferecer-novas-turmas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 5 jul. 2019.



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: QUAL A AUTONOMIA CURRICULAR DOS PROFESSORES?

Leiri Aparecida Ratti¹
Jane Mery Richter Voigt²

INTRODUÇÃO

As políticas curriculares educacionais, como a Medida Provisória n.º 746/2016, convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017³, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovem a reformulação do currículo para o ensino médio. Com base nessas políticas, em 2017 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti) em 15 escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Em 2018, 16 escolas da rede pública estadual adotaram o programa, e em 2019 este contava com 31 escolas.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Atua como assistente técnico-pedagógica na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). *E-mail*: leiri.r@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille. Membro do Oemesc. *E-mail*: jane.mery@univille.br.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Diante de tal parceria, algumas questões mobilizaram esta investigação: como é realizado o processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola diante das novas políticas curriculares? De que forma os professores participam desse processo? Como os professores percebem que o trabalho coletivo na construção de um PPP pode desenvolver a autonomia curricular? Este texto apresenta resultados parciais de uma investigação cujo objetivo é verificar qual a autonomia curricular dos professores na reelaboração do PPP em escolas que implantaram o Emiti na cidade de Joinville (SC).

Na intenção de responder às questões propostas, foi realizada uma investigação de abordagem qualitativa que nos permite compreender alguns aspectos das relações escolares no cotidiano da escola. Essa possibilidade amplia, de acordo com André e Gatti (2014), o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais. O questionário, instrumento de coleta dos dados, foi aplicado a 28 docentes que atuam nas escolas em que o Emiti está sendo implantado em Joinville (SC). A análise dos resultados dos questionários aplicados aos professores dá-se por meio da sua descrição e diálogo com o referencial teórico.

Este artigo está organizado em três itens: a) aspectos teóricos sobre o PPP e a autonomia curricular, ao relacionar a importância da autonomia do professor tanto na organização do currículo e do PPP quanto nas práticas curriculares; b) o ensino médio em Santa Catarina, apresentando características da oferta educativa no estado; c) análise dos dados sobre a autonomia curricular do professor do Emiti.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONCEITO DE AUTONOMIA CURRICULAR

Para analisar as repercussões de políticas educacionais como as do Emiti, é necessário considerar os contextos em que elas ocorrem. Observamos que nas últimas décadas os progressos científicos e tecnológicos têm deixado muitas marcas, a exemplo da forte cultura midiática, para a qual a imagem se tornou mais valorizada que a razão e o discurso, o consumo exacerbado tem sido enaltecido em detrimento da sustentabilidade e da crescente fluidez das relações sociais (VOIGT, 2019). Ao mesmo tempo em

que são propostas políticas educacionais com o objetivo de ampliar o acesso à escolarização e tornar o currículo mais atraente, especialmente no ensino médio, o que se observa são altos índices de evasão decorrentes de diversas questões que envolvem investimentos públicos, formação de professores, aspectos culturais e sociais. Nesse cenário estão a escola e os professores, cuja tarefa é conseguir que

os seus alunos desenvolvam capacidades autônomas de aprendizagem, bem como a de proporcionarem a integração de campos de conhecimento e de experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem (MORGADO, 2003, p. 336).

Para que isso se realize, afora as políticas educacionais é necessária a construção de um projeto político e pedagógico para a escola pública que, além de ser um planejamento a longo prazo, também se constitua numa ação política, de modo a contemplar uma visão de homem, de sociedade, de princípios éticos e filosóficos, pressupostos que carregam a dimensão de sujeito que se pretende formar (VOIGT, 2019). Os elementos que compõem um PPP contemplam uma concepção de currículo escolar no qual se organizam áreas do conhecimento e suas respectivas abordagens teóricas e metodológicas, princípios de avaliação da aprendizagem, a estrutura organizacional da escola e outros.

O PPP que deve ser construído e vivenciado num processo democrático de decisões da organização do trabalho pedagógico, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, abarca a superação de conflitos, a formação do sujeito e da sociedade e a construção do conhecimento (VEIGA, 2002). Além disso, o projeto norteia, sob a regulação das políticas e diretrizes educacionais, os objetivos da instituição de ensino.

Mudanças promovidas por políticas curriculares consistem numa oportunidade de centrarmos a nossa atenção na importância do PPP da escola como instrumento de renovação e/ou inovação das práticas educativas, e a eficácia da sua concretização depende da efetiva liderança e do empenho dos professores, sob pena de se perpetuar no campo das boas intenções, resumindo-se a uma simples formalidade administrativa (MORGADO, 2004). A

construção do PPP passa pela discussão democrática que envolve planejar os objetivos para o processo educativo da instituição. O currículo, elaborado com base no contexto social em que a escola está inserida, conta com o envolvimento dos sujeitos, consistindo “num processo permanente de reflexão e revisão crítica da realidade educativa, por forma a possibilitar a construção de uma autêntica autonomia curricular da escola e do professor” (MORGADO, 2000, p. 88). Esse processo, permeado de conflitos e discussões, do qual emergem os anseios da comunidade, garante ações pedagógicas que incidem na melhoria do ensino.

Para que o projeto da escola seja político e pedagógico, o professor deve assumir sua autonomia curricular, que de acordo com Morgado (2004, p. 433) é

[...] vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação.

O autor defende a ideia de que o PPP e a autonomia curricular estão intrinsecamente relacionados, visto que esta tem início na elaboração do projeto da escola (MORGADO, 2003). Em meio à construção desse projeto, a estruturação da autonomia curricular é um desafio proposto aos professores, pois está relacionada diretamente à necessidade do trabalho coletivo, às parcerias e ao empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico (LEITE; FERNANDES, 2010).

Ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico deve ser realizado coletivamente, também tem como perspectiva responder às expectativas das famílias e de toda a comunidade educativa. Porém, embora com forte marca social, a educação tem sofrido orientações políticas contraditórias, dado que

[...] ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade,

ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação. De permeio, os professores têm de saber gerir essas diferentes esferas de acção de modo a que, por um lado, não se sintam desqualificados profissionalmente e, por outro, não deixem passar para a imagem pública uma imagem de si como “maus profissionais” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 199).

Assim, para as mesmas autoras, os professores são considerados agentes de mudança e necessitam de uma nova profissionalidade, para que possam refletir coletivamente sobre sua ação docente, sobre os cotidianos escolares e sobre o que fazer para concretizar um ideal de justiça e equidade social (LEITE; FERNANDES, 2010).

Os aspectos levantados nesse item são considerados na análise dos dados desta pesquisa, que tem como participantes professores do Emiti. Para que se possa compreender em que cenário tais escolas e professores estão inseridos, consideramos relevante fazer um breve histórico sobre o ensino médio no estado de Santa Catarina.

O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

A rede estadual de ensino de Santa Catarina, em consonância com a Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, considerando que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012, p. 1), busca garantir aos jovens catarinenses o acesso a essa etapa da educação básica.

De acordo com o documento introdutório das Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina (DOPEEBSCs – SANTA CATARINA, 2001, p. 13), “conceitos científicos essenciais, competências e habilidades definem a base, a raiz, o fundamento e a essência da organização curricular da Educação Básica da Rede Pública Estadual”. Tais aspectos subsidiam a elaboração do PPP das escolas, que deve acontecer coletivamente,

visto que a “organização e o funcionamento da prática educativa escolar são movimentos de elaboração e construção histórica” (SANTA CATARINA, 2001, p. 13).

A elaboração das DOPEEBSCs teve por base a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O documento conta, no que diz respeito à organização curricular, com mapa com os conceitos científicos que devem ser trabalhados em cada disciplina, acompanhado de uma significativa relação de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Para Pacheco (2005, p. 67),

o modo de organização do conhecimento por disciplinas, quer na tradição acadêmica, quer na tradição utilitária, aliás bem presente na divisão existente [...] nos cursos do ensino secundário [...], acentua a discussão em torno da escola fazedora de um currículo de elite, vocacionado para grupos que dispõem de um capital cultural mais elevado e que, por conseguinte, têm expectativas mais elevadas face aos resultados de aprendizagem.

A elaboração dos materiais aconteceu com a participação de profissionais da educação, porém com a supervisão da equipe de ensino do órgão central, o que evidencia regulação e controle. Tais condições obrigam a repensar que a função da escola e do professor está imbricada na construção do PPP e do currículo da instituição de ensino. Abordar o currículo para o ensino médio é dar início às discussões que implicam um campo de disputas, principalmente quanto aos conhecimentos que devem ser ensinados e envolvem formação do jovem, ou para ingressar no ensino superior ou com objetivo profissionalizante.

Assim como no âmbito federal foi implementado o Plano Nacional da Educação (PNE), na esfera estadual a Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e ampliou o compromisso no sentido de garantir a elaboração do plano de educação, especialmente do artigo 8.º da Lei Federal n.º 13.005/2014, que trata da colaboração no dever de elaborar os correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse PNE.

Nesse sentido, as modalidades oferecidas em Santa Catarina, apresentadas no quadro 1, de acordo com o portal da Secretaria de Estado da Educação (SED), e as ações desenvolvidas pela SED que envolvem os cursos e os programas são:

Quadro 1 – Modalidades de ensino médio no estado de Santa Catarina

Modalidade	Características
Ensino médio (formação geral)	Contempla as quatro áreas do conhecimento, trabalhando principalmente com as disciplinas da Base Nacional Comum.
Ensino Médio Inovador (EMI)	O objetivo é fortalecer cada vez mais o ensino médio, por meio da ampliação da jornada escolar, da reorganização curricular e da integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.
Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti)	Proposta que considera os interesses das juventudes e os desafios do século XXI para a formação integral de estudantes de ensino médio. Para concretizar o conceito de educação integral, que inclui protagonismo juvenil e formação para a autonomia, as inovações ocorrem na organização integrada e flexível do currículo, nas práticas pedagógicas e em estratégias de gestão e acompanhamento.
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Emiep)	A constituição do Emiep tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e a formação tecnológica, aliando a teoria e a prática. Dessa forma, os jovens estarão habilitados nas diversas atividades do setor produtivo.
Magistério	Habilita o professor para lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entre as disciplinas oferecidas aos estudantes estão Filosofia, Sociologia, Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Alfabetização, Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte e Educação Física.
Ensino médio noturno	Ensino médio regular ofertado preferencialmente aos alunos trabalhadores.

Fonte: Primária (2019)

As modalidades ofertadas para o ensino médio no sistema estadual de ensino contemplam educação geral, integral, profissionalizante, porém todas essas possibilidades não evidenciam bons resultados para tal nível de ensino, conforme apontam os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (tabela 1) para o ensino médio em Santa Catarina, tornando-se um grande desafio para a Secretaria de Educação, para os profissionais e para toda a comunidade educacional do estado.

Tabela 1 – Índices observados do Ideb e metas projetadas para o estado de Santa Catarina no período de 2005 a 2017

Estado	Ideb observado							Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3

Obs.: Os resultados marcados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Inep (2018)

Com base nessa problemática evidenciada também em outros estados da federação, surgiu uma nova política educacional: o Ministério da Educação (MEC) implementou o Emiti, objeto desta pesquisa.

A inserção dessa política teve início em 2017 com a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, uma parceria com o Instituto Ayrton Senna e o apoio do Instituto Natura, a qual objetiva a construção conjunta de uma educação que valoriza o aprendizado de conteúdos e desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes (SANTA CATARINA, 2017).

QUAL A AUTONOMIA CURRICULAR DO PROFESSOR DO EMITI?

Partindo de construções conceituais e da caracterização do ensino médio em Santa Catarina, apresentaremos neste item a análise dos resultados de um questionário aplicado em duas escolas de Joinville (SC) que implantaram o Emiti a partir de

2017⁴. A análise traz a percepção dos professores com relação à construção da autonomia curricular na reelaboração do PPP em escolas contempladas com o novo programa. Ao responder ao questionário, composto de questões fechadas, os participantes especificaram, por meio da escala denominada *likert*, o nível de concordância com as afirmações propostas.

O instrumento de pesquisa aplicado aos professores do Emiti obedece a uma série de afirmativas para colher as opiniões dos inquiridos, as atitudes que assumem ou a forma como se posicionam perante as questões apresentadas, suas expectativas e o nível de conhecimento (MORGADO, 2018). Discutir a percepção docente acerca da construção do PPP reverbera na efetivação do empoderamento docente, tanto na construção curricular quanto para atender aos anseios da sociedade na qual a escola se encontra, apesar da obrigatoriedade imposta aos docentes de se adequar às orientações centrais

Para que o PPP cumpra o que propõe, é imprescindível que sua (re)adequação tenha regularidade, as decisões sejam discutidas no coletivo e o acompanhamento da implementação aconteça de maneira dinâmica e participativa (MORGADO; PACHECO, 2002). Reiteramos também o pensamento de Pacheco (2002, p. 53) ao afirmar que “a autonomia curricular, encarada do lado da escola, é um espaço de identidade, construído na singularidade de projetos, que exige aos professores um trabalho em equipe”.

Uma das questões propostas aos professores do Emiti versava sobre a frequência com que eles participam da revisão e construção do PPP em sua escola. Verificou-se que 66,66% dos professores não participam da discussão do PPP. Esse resultado revela que os docentes não se percebem como protagonistas nas decisões sobre o PPP, mesmo que, segundo Veiga (2002, p. 11), esse projeto deva ser “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

A exigência no cumprimento efetivo das normativas expedidas por órgãos superiores apontada em 66,66% das respostas indica o poder de regulação da Secretaria da Educação em relação à escola e aos profissionais docentes que atuam no Emiti, o que

⁴ O projeto da presente pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e somente após a sua aprovação foi realizada a coleta dos dados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

estremece as reformas implementadas e impede avanços na organização da instituição, pois parece haver pouca autonomia e questionamento dos professores em relação à proposta educativa da escola, cuja discussão pressupõe “melhorar a qualidade dos processos educativos e elevar os níveis de aproveitamento escolar dos alunos” (MORGADO; MARTINS, 2008, p. 5).

O corpo docente concorda em 77,77% que na readequação do PPP o currículo do Emiti deve ser construído com sugestões dos professores, o que está de acordo com a ideia de que o PPP deve ser “fruto de ação coletiva e democrática, um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar” (MORGADO; MARTINS, 2008, p. 6). Para que o PPP se efetive é necessário que as (re)adequações aconteçam com regularidade, com ações discutidas coletivamente, e a implementação seja feita de forma participativa e dinâmica (MORGADO; PACHECO, 2002). Embora a autonomia curricular e as políticas descentralizadas não signifiquem uma total responsabilização dos professores pela elaboração de um currículo, visto que existe uma base curricular orientadora, o protagonismo docente na construção do PPP ainda é visto como possível e necessário.

Ao considerar o poder de decisão do corpo docente quando das discussões acerca dos objetivos do Emiti com base nas orientações da Secretaria da Educação, o percentual de discordância (44,44%) é proporcional ao de concordância (55,55%). O resultado dessa proposição evidencia que os docentes não têm clareza do seu poder de decisão na construção do PPP e na autonomia curricular, com base no contexto social, o que, se acontecesse, poderia garantir a melhora na prática da sala de aula. Isso emerge de um movimento de domínio da própria instituição de ensino com base no contexto escolar, em que

o professor passará a ser visto como co-construtor de uma retórica assente nos esforços de melhoria sobre o que se passa na sala de aula e na relação com os alunos e estará em suma a somar o processo e o produto do ensino, aproveitando a forma e o conteúdo do currículo (MORGADO, 2000, p. 88).

A discussão das diretrizes metodológicas e dos critérios de avaliação com base nas orientações da Secretaria da Educação

afirmada por 77,77% dos participantes aponta para a regulação e o controle da Secretaria da Educação. Para Morgado (2000), o sistema de ensino traz a descentralização e a flexibilização curricular como garantia da construção da autonomia curricular das escolas, porém trata-se de uma autonomia controlada, que depende da chancela da Secretaria da Educação e impede a possibilidade de transformação da educação que a liberdade docente promove.

Os professores não percebem a efetivação da autonomia curricular, visto que 66,66% afirmam não haver flexibilização curricular para o Emiti, entendida como a possibilidade de escolha de uma disciplina. Diante desse resultado, compreendemos que a autonomia curricular ainda é um grande desafio, uma vez que os professores têm inúmeras atribuições que, como afirma Voigt (2019), além de burocráticas, passam pelas condições de trabalho nas escolas, pelo reconhecimento social e pela precariedade da formação inicial e continuada. As mudanças almejadas só ocorrerão se os professores, por meio de um trabalho coletivo e colaborativo, compreenderem e assumirem o potencial dos PPPs das escolas e acreditarem nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiadas no referencial teórico sobre a construção do PPP e a autonomia curricular docente, as discussões permitem compreender a relevância da participação dos professores na concepção dos projetos educativos das escolas contempladas com o Emiti.

As análises dos dados apontam para tensões com relação à (re)elaboração do PPP e à construção da autonomia curricular. Os professores consideram importante a participação na construção do PPP e nas decisões curriculares, mas a centralidade nas decisões dos órgãos superiores impede o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade e conseqüentemente a efetivação da autonomia curricular do professor.

A participação docente na elaboração do PPP continua sendo um desafio no contexto escolar. A não efetivação da autonomia curricular do professor na construção do projeto da instituição de ensino esbarra no controle e nas poucas possibilidades ofertadas

pela Secretaria da Educação, o que pode comprometer a formação de jovens críticos, emancipados e preparados para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. Programa de Formação em Pesquisa e Pós-Graduação. Módulo VII. **Pesquisa Qualitativa**, parte II, v. 26, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Índices de Resultados e Metas - Ideb**. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3148598>. Acesso em: fev. 2019.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set.-dez. 2010.

MORGADO, J. C. **A (des)construção da autonomia curricular**. 1. ed. Lisboa: Edições ASA, 2000. 159 p.

MORGADO, J. C. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos - Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 425-438, set.-dez. 2004.

MORGADO, J. C. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; MOREIRA, A. F.; VIEIRA, A. (org.). **Currículo, formação e internacionalização**: desafios contemporâneos. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. 271 p.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação**, ano 7, v. 10, n. 8, p. 335-344, 2003.

MORGADO, J. C.; MARTINS F. B. Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? **Revista de Estudos Curriculares**, p. 3-19, maio 2008.

MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, 2002. 62 p.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002. 160 p.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares para compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005. 190 p.

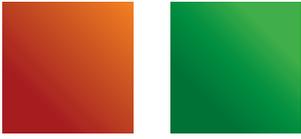
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Etapas e modalidades de ensino**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29102-ensino-medio-2>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria do Ensino Fundamental, Diretoria do Ensino Médio. **Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina - DOPEEBSC**. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-35.

VOIGT, J. M. R. O projeto político-pedagógico da escola brasileira e a construção da autonomia curricular: possibilidades e desafios. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 2, p. 20-33, 2019. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=issue&op=view&path%5B%5D=7&path%5B%5D=showToc>. Acesso em: 20 fev. 2019.



A ESCUTA COMO PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Marly Krüger de Pesce¹
Clarita Mitiko Isago²

INTRODUÇÃO

O ensino médio é a última etapa obrigatória da educação básica, assegurada em 2009 por emenda constitucional, que estabeleceu um prazo para a universalização das matrículas de 4 a 17 anos até 2016. Embora tenham sido feitos esforços no sentido de cumprir a lei, ainda há um número significativo de jovens fora da escola.

Se por um lado o número de matrículas aumentou, representando um avanço na universalização do acesso, os altos índices de evasão e de reprovação demonstram a fragilidade na permanência e conclusão dessa etapa. Por exemplo, em 1992, 4.104.643 jovens estavam matriculados no ensino médio. Em 2012 já eram 8.376.852 jovens, no entanto, no mesmo ano, 9,1% dos

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação pela Fundação Universidade da Região de Blumenau (Furb). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). *E-mail*: marlykrugerdepesce@univille.br.

² Mestra em Educação pela Univille. Professora da rede pública estadual de Santa Catarina e da rede privada de educação. *E-mail*: claritaisago2@gmail.com.

estudantes abandonaram a escola e 12,2% repetiram o ano letivo (KRAWCZYK, 2014).

Pesquisadores têm apontado diversas causas de evasão e repetência, como a falta de qualidade do ensino, o desinteresse dos estudantes pelos estudos, a inadequação do currículo que prepara para as exigências do mundo do trabalho. Para responder a essa situação, várias reformulações curriculares têm surgido nesta década (ensino médio inovador, de tempo integral, profissional), porém a Base Curricular Nacional Comum (2018) é a política mais definidora no que concerne à implementação de uma proposta que pretende atender aos anseios do jovem e a sua prospecção futura tanto pessoal quanto profissionalmente.

Todavia as políticas não dão conta da complexidade da realidade e das juventudes que frequentam (ou não) o ensino médio. Faz-se necessário conhecer quem são os jovens, o que pensam e o que esperam, a fim de proporcionar um ensino mais significativo, sendo fundamental escutar o que os estudantes têm a dizer, especialmente sobre o trabalho docente.

Neste texto, será abordado como os estudantes percebem a disponibilidade de escuta do professor do ensino médio. Para tanto, serão utilizados dados produzidos em uma pesquisa de abordagem qualitativa com estudantes que participaram de dois grupos de discussão realizados em duas escolas catarinenses de ensino médio.

A escolha pela coleta de dados utilizando o grupo de discussão deu-se por proporcionar um espaço próprio para os jovens se relacionarem e se identificarem e, nesse caso, por produzir dados com base nas reflexões. Para Weller (2014), o grupo de discussão pode ser entendido mais como um método interativo do que uma técnica de pesquisa de opinião, pois almeja-se criar um espaço em que aspectos como vontades, juízos de valor e expectativas possam ser expressos.

Para participar da pesquisa, foram convidados os estudantes de 3.º ano do ensino médio de duas escolas, dos quais aceitaram participar 14 estudantes (seis de uma escola e oito de outra). Constituíram-se assim dois grupos, um em cada escola. Foram realizados dois encontros, que ocorreram no contraturno das aulas nas próprias escolas dos participantes.

Dos 14 participantes da pesquisa, cinco tinham mais de 18 anos e a maioria tinha 17 anos, indicando que estão com a idade apropriada para a etapa de conclusão do ensino médio.

Como forma de aproximação e de estabelecer um clima de confiança, os estudantes escolheram um nome fictício, que foi usado na análise dos dados, a fim de preservar sua identidade. As discussões foram conduzidas por questões amplas como: o que pode ser considerado um bom professor? Quais as práticas/atividades utilizadas pelos professores que facilitam a sua aprendizagem? Os professores dão abertura para que vocês opinem sobre as práticas/atividades que desenvolvem nas aulas? Os encontros foram gravados em áudio, e o material foi transcrito para ser analisado.

O método da análise de conteúdo (BARDIN, 2006) inspirou o tratamento e a análise dos dados, considerando os seguintes procedimentos: a) organização do material; b) leitura flutuante; c) codificação e agrupamento, conforme temáticas; d) elaboração dos indicadores e categorias.

A seguir serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa, a análise e a discussão de uma das categorias que emergiram dos dados produzidos nos grupos de discussão.

A PRÁTICA DOCENTE DE ESCUTA

Em um mundo globalizado e extremamente competitivo, o Brasil tem revisto suas políticas educacionais com o objetivo de qualificar o ensino de forma a responder aos indicadores internacionais. O professor é um dos responsáveis pela implementação dessas políticas e, por vezes, não encontra condições objetivas de trabalho.

As novas tarefas do professor de ensino médio, cuja expansão de matrículas, nos anos 1990, ocorreu frequentemente em condições precarizadas, incluíram a participação na elaboração da proposta pedagógica, o trabalho em equipe, o ensino contextualizado, interdisciplinar, articulado em áreas, a autonomia para continuar aprendendo, a flexibilidade ante as mudanças tecnológicas,

econômicas e sociais, o ensino e a avaliação tendo como referência competências e, de forma desejável, a capacidade de trabalhar com educandos com necessidades especiais de aprendizagem (BONFIM, 2010, p. 2).

Além dessas obrigações, a produtividade cobrada por meio das avaliações estandarizadas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tem caracterizado o trabalho docente. Essa sobrecarga de tarefas pode limitar a autonomia e a autoridade docente, porque restringe seu tempo para acessar bens culturais, para participar das instâncias democráticas da escola, para estudar e refletir sobre seu ofício.

Muito se discute sobre as condições de trabalho dos educadores e muito se tem a discutir. Arroyo (2007) desperta a atenção para o pensar primeiramente nas condições dos educandos, por estes afetarem o trabalho docente e serem afetados por ele. Por isso, o autor sugere três qualificações para os docentes lidarem com discentes concretos em situações concretas, qualificações essas que auxiliam a compreender algumas características dos discentes do ensino médio.

A primeira seria a sensibilidade para conhecer a diversidade social ético-racial, de gênero, campo, território. Ou seja, o professor deve ser sensível para encontrar um equilíbrio entre princípios universais e políticas afirmativas específicas (ARROYO, 2007). Para o autor, é preciso pensar a docência inserida em um contexto real com sujeitos históricos e pertencentes a diversas realidades e condições de vida.

Se o docente não conhece nem entende quem são os jovens estudantes do ensino médio, isso pode levar à ausência de respeito e empatia, o que vai afetar a relação professor/aluno e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Portanto, ouvir o estudante é o primeiro passo para considerar as especificidades dos jovens: sua história, seus desejos e seus sonhos.

Escutar o que os estudantes têm a dizer sobre o trabalho docente pode contribuir para desenvolver essa sensibilidade, como sinaliza Teixeira (2014), ao defender a ideia de que, mais do que profissionais da palavra, os professores deveriam ser os profissionais da escuta – escutar para conhecer, escutar para saber quem fala e de onde fala. A autora sugere o desenvolvimento de

tal sensibilidade começando por um autoquestionamento: “Essa SENSIBILIDADE, digamos, de ESCUTAR, o que vocês acham dessas questões e ideias? Concordam comigo que precisamos pensar sobre elas e, muitas vezes, até mudar nossa conduta?” (TEIXEIRA, 2014, p. 16). Começar pela escuta de si, pela reflexão sobre sua prática, por vezes sedimentada na não escuta, pode levar à escuta do outro.

A segunda qualificação proposta por Arroyo (2007) seria apropriar-se de uma visão crítica do contexto histórico, conhecendo as estruturas e os valores que explicam a situação atual, assim como a história da docência no país para entender de onde vêm os modelos de professor e escola ideais. Ao inteirar-se sobre a história da docência, deve-se também conhecer a história discente, o que por extensão cria sensibilidade, empatia pelos estudantes adolescentes do ensino médio, que muitas vezes não se identificam com a proposta ofertada nesse nível de ensino.

A terceira qualificação sugerida por Arroyo (2007) seria entender o alargamento de direitos, não bastando o direito à educação, mas também à educação de qualidade, que dê conta de compartilhar o legado cultural da humanidade e de formar seres cada vez mais humanos.

Qualificar-se e humanizar-se parecem sinônimos na defesa do autor. O que os estudantes têm a nos dizer sobre o trabalho docente realizado por meio das práticas pedagógicas de seus professores? Porque é no trato delas que o professor propicia aprendizagem, desenvolve capital político e alarga direitos humanos, perante um cenário desumanizante identificado por dados sobre jovens entre 15 e 17 anos, dos quais apenas 24,9% dos 20% mais pobres cursam o ensino médio, enquanto 76,3% dos 20% mais ricos cursam o ensino médio (BRASIL, 2016).

Nesse cenário, precisa-se considerar que, ao mesmo tempo em que são estudantes do ensino médio, são jovens.

Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico-racial e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos

modos como tais juventudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar (STOSKI; GELBCKE, 2016, p. 36).

Enxergá-lo como uma pessoa jovem com características diversas e necessidades próprias é o primeiro passo para compreendê-lo como estudante. Assumir essa visão é algo recente, assim como é recente a assunção de que sou uma pessoa adulta e professora, concomitantemente. Sou ser humano e profissional, ao mesmo tempo. Tenho responsabilidades de adulta e de professora para com esses garotos e garotas que passam um tempo determinado de suas vidas comigo, na escola. Para vê-los como jovens, não somente alunos, preciso conhecer características desses jovens, específicos deste tempo, começo do século XXI, e deste espaço, escola pública brasileira.

Uma característica significativa apresentada por Dayrell e Carrano (2014, p. 116) é a necessidade do jovem de aderir a um grupo cultural: “A adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas”.

Considerando o perfil e as características próprias das juventudes presentes na escola, o professor deve planejar sua prática e refletir sobre ela. Vale lembrar que as práticas pedagógicas são definidas por Franco (2012, p. 154) como

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição.

A ideia de práticas que se organizam com intencionalidade comunga com a ideia de práxis, na qual ação e consciência estão intimamente ligadas. Arriscamos sintetizar que as práticas pedagógicas são práxis do sujeito-professor inserido numa

sociedade que as influencia e deposita esperanças nelas. Ele, o professor, responde aos anseios sociais em uma relação que pode ser amistosa, hostil ou apática.

Práticas pedagógicas têm uma intenção social; são ações sociais que atendem às expectativas sociais e como práticas sociais podem ser consideradas práxis, posto que também têm, essencialmente, ação e consciência como suas constituintes. Caldeira e Zaidan (2010, p. 3, grifos das autoras) fortalecem essa reflexão quando afirmam:

[...] a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há *unidade entre teoria e prática*. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da realidade vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.

Ação e consciência, concepção e ação são componentes das práticas pedagógicas e da práxis, duos similares que convergem na busca por transformação da realidade, transformação que passa pela reflexão sobre as próprias práticas. Daí a importância de considerar a voz dos estudantes para que a ação de refletir ocorra integralmente.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 2) aprofundam a relação das práticas pedagógicas com a sociedade quando colocam que a

[...] prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

FALAS DOS ESTUDANTES

Teixeira (2014, p. 13), inspirada em Bartolomeu Campos de Queirós, tenta buscar no âmago da docência do ensino médio “palavras que sabem mais longe” – palavras importantes e fortes

que contribuam a pensar sobre essa etapa educacional, no trabalho docente, e incluo aqui, na atividade discente. Antes de discuti-las, questiona:

Mesmo que concordemos com a ideia de que somos profissionais da palavra, assim como somos trabalhadores, artesãos da memória, arautos da esperança e muito mais, precisamos nos perguntar: como a palavra tem estado presente em nossas relações com a garotada? Ou, que silêncios as escondem? Quais dinâmicas dificultam ou reprimem a palavra deles, de nossos estudantes? Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois *somos, ambos, educadores e educandos, sujeitos de cultura* (TEIXEIRA, 2014, p. 14, grifos da autora).

Tais questões moveram a elaboração de um dos objetivos específicos desta pesquisa: constatar se os estudantes são ouvidos pelos professores, especificamente sobre o desenvolvimento das atividades que realizam em sala de aula. Assim como precisamos da palavra escrita ou falada para compartilhar nossos conhecimentos com os discentes, precisamos dela para diagnosticar se houve comunicação, se houve aprendizagem, se houve interação docente-discente, se crescemos intelectualmente, juntos, enquanto seres humanos que somos, constituindo-nos como profissionais da escuta, para além de profissionais da palavra, como defende Teixeira (2014).

Essa defesa vai ao encontro da encruzilhada apontada por Arroyo (2014), quando questiona as imagens idealizadas que a sociedade produziu sobre os estudantes: sermos desumanos sentenciadores das aprendizagens e comportamentos dos estudantes ou insistentes auscultadores de suas urgências.

É um desafio optar pela segunda proposta do autor, ser insistente auscultador, pois faz-se necessário um trabalho para superar as hierarquias escolares que habitam os professores, como alertam Teixeira e Flores (2010) – hierarquias manifestas em posições de não escuta, exemplificadas no excerto da fala de uma das participantes da pesquisa, ao responder se os professores dão abertura para opiniões sobre as práticas desenvolvidas em sala:

Então, eu fui questionar [sobre as contas que não havia aprendido] isso para ele [professor] e ele fingiu que não escutou. E não só ele, outros professores também. Se a gente questiona alguma coisa, pergunta se não tem como fazer diferente, acabam não dando atenção, fingem que não é com eles, ou acabam batendo de frente por não aceitar ouvir a opinião dos alunos (Nicole, 2016).

Mesmo com professores ignorando ou não aceitando suas queixas, os estudantes não desistem de questionar e percebem diferenças entre os profissionais, como atesta a fala da estudante Zileide (2016):

Depende do professor. Tem uma certa professora de Geografia que no início do ano era professora substituta e bem dinâmica, bem legal assim as aulas dela. Ela fazia aula em círculo, eram vários tipos de avaliação. Aí depois chegou a professora antiga, que tinha feito uma cirurgia, e ela começou a passar só texto, ditar e resumo. E aí a gente meio que reclamou com ela assim e ela não... não que ela não aceitou, mas ela falou “ah, é assim que eu faço a minha vida toda e vou continuar fazendo assim”. É a mesma coisa.

A entrevistada demonstra uma boa relação com a professora substituta, cujas aulas eram dinâmicas, e as avaliações, variadas, ao afirmar: “*Professora dinâmica e aulas também*”. Durante os encontros do grupo de discussão foi recorrente nas falas dos estudantes o desejo por aulas dinâmicas. Zileide (2016) deixa clara a diferença entre as aulas das duas professoras (titular e substituta), ao afirmar que a professora titular “*começou a passar só texto, ditar e resumo*”, conservando as aulas monótonas, mesmo com as reclamações dos alunos. Manteve-se uma relação pouco afetuosa com os alunos em nome da manutenção de uma prática da “*minha vida toda*”.

[...] é um elemento fundamental: nossas relações com os jovens alunos do Ensino Médio são mediadas pelos processos de aprender e ensinar, pelos processos de transmissão, reelaboração e construção do conhecimento. Nós, os docentes, temos essa responsabilidade, essa particularidade: eles, os nossos jovens alunos, têm o direito e precisam aprender

conosco. As interações docentes/discentes nesse nível de ensino, talvez mais claramente que nos anteriores, são relações inscritas nos domínios dos conhecimentos escolarizados, nos caminhos do aprender-ensinar-aprendendo, que são complexos e dinâmicos, como sabemos. Envolvem muitas questões, desde os conteúdos relativos aos conhecimentos e aos campos científico-disciplinares, até aspectos didático-pedagógicos, digamos assim (TEIXEIRA, 2014, p. 20).

Os estudantes percebem a complexidade e o dinamismo dos conhecimentos trabalhados, questionando as práticas simples e monótonas, questionando o ensinar porque querem aprender, por isso não se contentam mais em copiar e resumir. Estão receosos com o que estão aprendendo e com o que não estão aprendendo, como coloca a entrevistada Alice (2016):

Os professores têm que ter umas ideias boas porque a gente vai sair meio prejudicado. Até a professora de Matemática estava comentando que tem aluno de terceiro ano que não consegue aprender o assunto do terceiro ano porque na base, lá na terceira série, não entendeu. E foi empurrado com a barriga, passa, passa ele. Aí teve até a mudança de ano, de série para ano, daí ficaram essas lacunas de aprendizado, e a gente vai sair meio defasado com isso.

Profissionais da escuta fazem-se necessários para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos, para poder planejar as práticas pedagógicas coerentes com tal nível (“*Os professores têm que ter umas ideias boas porque a gente vai sair meio prejudicado*”), para planejar objetivos realistas, baseados em alunos reais (“*aluno de terceiro ano que não consegue aprender o assunto do terceiro ano*”), para repensar o currículo, as lacunas no aprendizado que preocupam a estudante Alice (“*a gente vai sair meio defasado com isso*”).

Teixeira (2014, p. 21, grifo nosso) enriquece a reflexão questionando: “Como construir um CURRÍCULO não somente para os jovens, mas principalmente *com os jovens* na perspectiva de um currículo para esses jovens e não na ideia de formar jovens para um currículo?”. Escutando-os. Considerando-os.

Eles estão pedindo para serem ouvidos, como demonstram as falas das entrevistadas, quando o grupo discutia quais as sugestões de aprimoramento para as práticas de seus professores, questionando a organização das atividades optativas (chamadas de oficinas nessa escola) do Ensino Médio Inovador, programa do governo federal citado na introdução:

Tem aluno que foge em certas aulas, daí vai procurar o motivo é porque justamente por causa da aula daquele professor, ou daquela oficina, porque que nem assim, a gente tem oficina de esporte aqui, muitas vezes o professor pega, joga a bola no meio da quadra, pegam e se matam, sabe? Complicado também (Claudia Café, 2016).

E também, assim, agora que a gente já está acabando o ano, muita gente está fazendo pré-vestibular, está fazendo cursinho e acaba cansando. Tu vai se animar de vim para escola para ficar num lugar assim, que tu vai perder tempo, tu olha assim: “o que esse professor está fazendo aqui?”. Se a gente vai reclamar que a oficina está ruim, tu acha que vai mudar a oficina alguma coisa? A gente é capaz de levar advertência ainda por estar fugindo da aula. Ninguém para para olhar: “meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar?” (Raquel dos Anjos, 2016).

Eles estão pedindo socorro porque querem fazer esportes na oficina de esportes, porque querem aproveitar bem seu tempo, atarefados que estão com as demandas do último ano da educação básica, porque as famílias apostaram numa estrutura curricular diferenciada para seus filhos, numa ampliação de tempo escolar de 200 horas anuais, abrindo mão de outras atividades fora da escola, inclusive atividades remuneradas, que ajudariam as famílias mais carentes, e acreditaram na proposta da escola. Como reitera Teixeira (2014, p. 21):

Não podemos esquecer que passamos muito tempo juntos com os meninos alunos, períodos que os pais e a sociedade nos confiam seus jovens, seguros de que os estaremos educando da melhor forma possível. Esse é um tema de discussão e reflexão importante no Ensino Médio e, talvez por isso, entre outras razões, esteja sendo discutido mais intensamente hoje, a exemplo das propostas inovadoras.

Profissionais da escuta fazem-se urgentes em situações gritantes, como quando “*tem aluno que foge em certas aulas*”, quando uma estudante questiona “*o que esse professor está fazendo aqui?*”, quando uma estudante se indigna: “*Ninguém para olhar: ‘meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar?’*”.

Profissionais da escuta fazem-se urgentes em situações como essas que configuram uma escola separada da vida, como a escola média italiana debatida por Gramsci (2000) nos anos 1930, a qual atravessava uma crise por manter tal separação, por ser tradicional e não levar em consideração efetivamente a voz discente:

Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade (GRAMSCI, 2000, p. 45).

É assustadora a atualidade do texto do pensador. Tanto hoje como na Itália do começo do século passado os discentes não são passivos. Matam aula, são indisciplinados, picham muros, tomam ruas, ocupam escolas. São sujeitos da sua história, cidadãos em formação, em ebulição, em diversas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas analisadas evidenciam a necessidade de ouvir os estudantes para o estabelecimento de diálogos e interações em sala de aula, necessários para melhores condições de aprendizagem discente e, por extensão, da prática docente, pois afinal “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado”, como diria Freire (2002, p. 25).

Todos são afetados, num movimento em que as reciprocidades podem ir minando as estruturas hierárquicas da escola, a começar pela ruptura assimétrica na relação entre professor e aluno, num movimento que começa com novas percepções do professor sobre si e sobre os estudantes, relatadas por Arroyo (2014, p. 50):

Começamos a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens. Sem medo de revelar-lhes seus medos, frustrações e esperanças [...].

Relações francas e democráticas podem propiciar espaços para conhecer os estudantes e melhorar as práticas pedagógicas, discutidas neste trabalho como práticas sociais complexas – práxis. Logo, a interseção entre concepção e ação intenta mudar a realidade discente e docente, cujas vozes precisam ser igualmente ouvidas.

Por fim, as palavras da estudante Zileide (2016) revelam a importância de práticas que possibilitem a escuta:

Eu concordo com a Alice. Eu acho que debate é sempre uma forma de tu ver o que uma pessoa sabe. Por exemplo, esse debate aqui, eu já entendi várias coisas, a opinião dos outros, o que os outros acham, e imagine só das outras matérias da escola, Sociologia, uns temas meio polêmicos assim que tem várias opiniões diferentes, eu acho legal [...].

Essa pode ser uma verdade ao se considerar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) pelos estados brasileiros. É oportuno ouvir os estudantes, pois são eles, juntamente com os docentes, que vão materializar o currículo proposto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. (org.). **Formação de professores para a educação básica**: 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BONFIM, M. I. R. M. Trabalho docente no ensino médio. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, I. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados das escolas na edição de 2015 do Enem já estão disponíveis**. 6 out. 2016. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-das-escolas-na-edicao-de-2015-do-enem-ja-estao-disponiveis/21206. Acesso em: 6 out. 2016.

CALDEIRA, A. M. S.; Z AidAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em: 26 maio 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

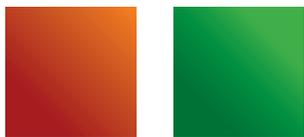
KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 maio 2016.

STOSKI, P.; GELBCKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre jovens e o ensino médio. In: SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, R. G. (org.). **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

TEIXEIRA, C.; FLORES, M. A. Experiências escolares de alunos no ensino secundário: resultados de um estudo em curso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, jan.-mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2016.

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.



CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS CATARINENSES¹

Cássia Ferri²

Blaise Keniel da Cruz Duarte³

INTRODUÇÃO

O contexto: para compreender a reforma e o desafio na formação de professores

Este estudo nasceu no seio dos debates sobre a Medida Provisória n.º 746/2016, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional Brasileiro, convertida rapidamente em Projeto de Lei (n.º 34/2016) e em seguida sancionada como Lei n.º 13.415/2017, que passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - n.º 9.394/1996), modificando normas de funcionamento do ensino médio, última etapa da educação básica.

A Lei n.º 13.415/2017 passou a ser conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio. Imposta autoritariamente pelo MEC, a reforma movimentou estudantes, professores, gestores e

¹ Uma primeira versão, síntese deste estudo, foi apresentada no IV Colóquio Luso-afo-brasileiro de Questões Curriculares, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Lisboa - Portugal), no período de 10 a 12 de setembro de 2018.

² Doutora em Educação - Currículo. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Regional de Blumenau (Furb). *E-mail*: cferri@furb.br.

³ Doutora em Educação. Professora da Furb. *E-mail*: blaise905@gmail.com.

pesquisadores em processos contrários às duas grandes mudanças propostas: a reorganização curricular e o congelamento dos investimentos públicos. Expressaram-se por meio de ocupação de prédios públicos, notas, manifestos de entidades acadêmicas e político-organizativas, entre outros.

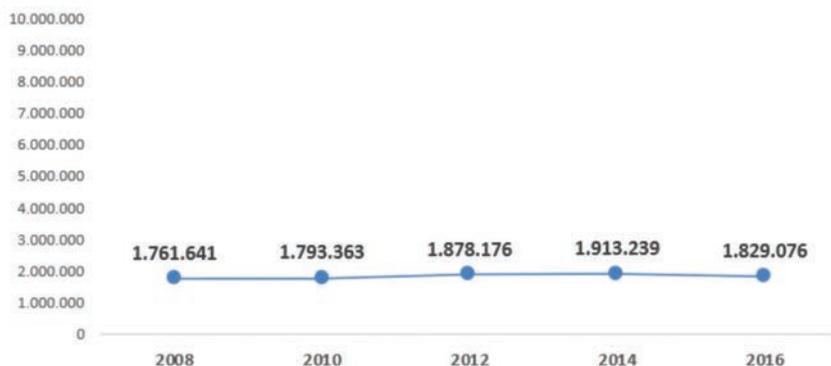
Quanto à organização curricular, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2016), em seu manifesto sobre a medida provisória, pronunciou-se salientando que

[...] a MP n.º 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo e, após isso, o(a) estudante seria dirigido(a) a um ou a outro itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou a formação técnico-profissional) a critério do sistema de ensino. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterado pela Medida Provisória.

Do outro lado, as vozes dos órgãos governamentais e de representações de entidades ligadas a fundações empresariais ou instituições privadas de ensino enfatizavam a estagnação do ensino médio, utilizando como argumentos o número de matrículas, os resultados das avaliações de larga escala, números como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o modelo único com currículo obrigatório e o excesso de disciplinas vigentes no país.

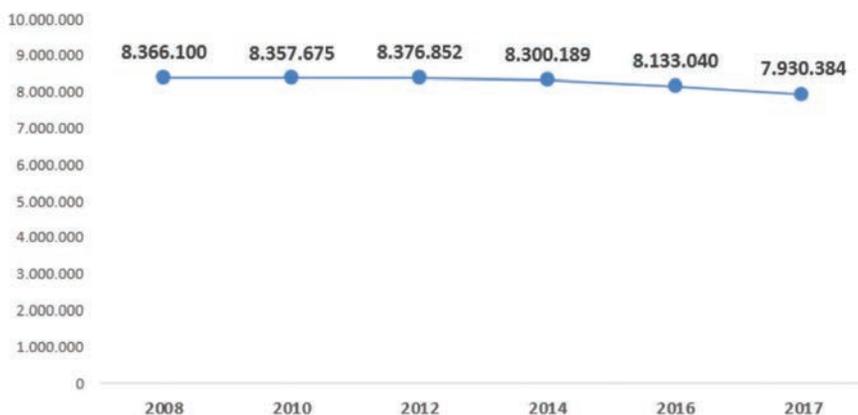
Nas figuras a seguir, podemos observar a queda do número de matrículas e do número de concluintes do ensino médio nos últimos dois anos.

Figura 1 – Número de concluintes do ensino médio de 2008 a 2016



Fonte: Brasil (2019)

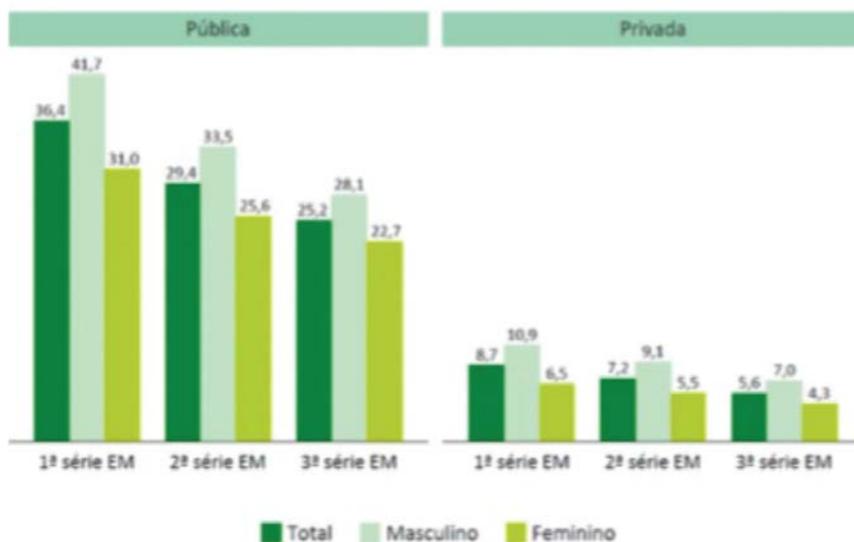
Figura 2 – Número de matrículas no ensino médio de 2008 a 2017



Fonte: Brasil (2019)

Se relacionarmos esses dados com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cuja meta 3 é a universalização do ensino médio para a população de 15 a 17 anos, a queda é ainda mais complexa no contexto das políticas direcionadas para tal etapa da educação básica, destacando-se os índices de distorção idade-série desse nível.

Figura 3 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio



Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino e sexo
 – Brasil – 2018

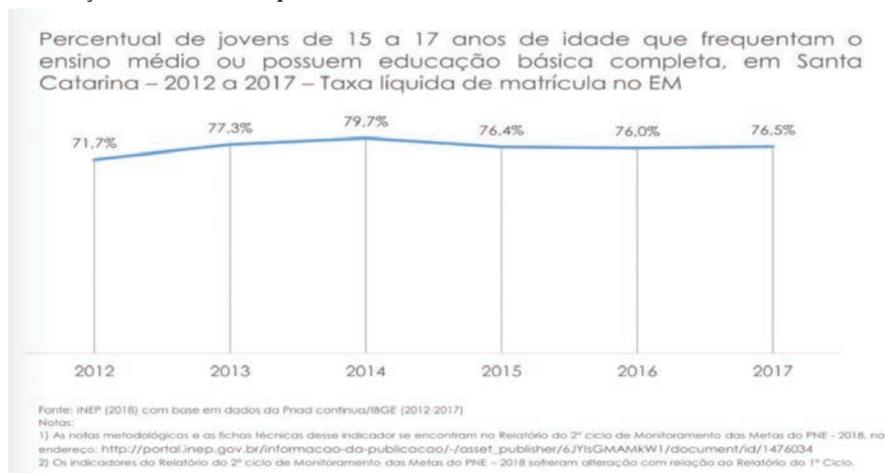
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Brasil (2019)

Além disso, dados de evasão e de desempenho da educação básica mostram que o percurso educativo não tem possibilitado aos estudantes brasileiros que concluam o ensino médio. Persistentes índices de evasão, baixíssimos índices de desempenho e a falta de identidade dessa etapa da educação básica, somados aos problemas conjunturais de acesso, concorrem para reforçar o discurso oficial da pertinência e necessidade da reforma.

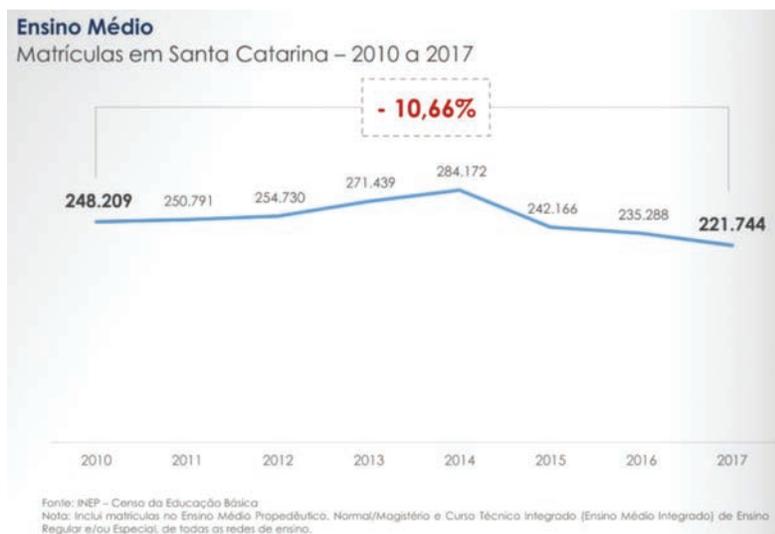
Observado o contexto do estado de Santa Catarina, temos uma situação que, apesar de pequenas diferenças, espelha o precário cenário nacional. Na população de 15 a 17 anos, cerca de 23,5% dos jovens não estão matriculados e não concluíram essa etapa, e o número de matrículas decresceu nos últimos oito anos em 10,66%, conforme os dados oficiais divulgados.

Figura 4 – Percentual de jovens que frequentam o ensino médio ou têm educação básica completa em Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina (2018a)

Figura 5 – Matrículas em Santa Catarina de 2010 a 2017



Fonte: Santa Catarina (2018a)

Ao mesmo tempo em que enfrentávamos essas questões, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe um currículo nacional comum para todos os estudantes da

educação básica⁴, ganhava reforço, sendo diretamente vinculada à reestruturação curricular proposta pela reforma. Ferreti e Silva (2017, p. 397) afirmam que “[...] existem, no nosso entender, relações senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP n.º 746” e, por óbvio, o texto da Lei da Reforma.

Marcada, dessa forma, pelo calor das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, no início de 2017 parte dos segmentos educacionais viu-se às voltas com a angústia e as dúvidas diante da nova legislação e dos desafios que estavam por vir. Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), responsável legal pela oferta do ensino médio, por intermédio da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional (Dipe) lançou um desafio às universidades comunitárias do estado para, por meio de um Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (Proesde/Licenciatura), desenvolver um curso de extensão⁵ de 200 horas, denominado Organização Curricular na Educação Básica Catarinense⁶. O intuito era envolver professores e estudantes, dos cursos de licenciatura, em estudos específicos sobre a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a Lei Federal n.º 13.415/2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo novo formato para o ensino médio brasileiro.

Desde a sua criação, conforme Portaria N/19/ SED/2015, publicada no Diário Oficial n.20.080, pág.2, de 17 de junho de 2015, o PROESDE Licenciatura está voltado à formação de profissionais da educação, com atividades que buscam contribuir na melhoria da qualidade da educação, por meio da organização curricular,

⁴ A BNCC para o Ensino Médio, após muitas polêmicas durante os anos de 2017 e 2018, foi aprovada no Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2018.

⁵ Parece oportuno esclarecer que o curso de extensão acontecia de forma paralela às atividades dos cursos de licenciatura, oferecendo aos acadêmicos uma bolsa de 100%, financiada pelo Programa Uniedu, da Secretaria de Estado de Santa Catarina, para o curso de graduação e para o de extensão, permitindo, assim, que os alunos se dedicassem aos estudos.

⁶ Ressalta-se, também, que em 2017 tivemos a segunda edição desse curso. A primeira aconteceu entre agosto de 2015 e dezembro de 2016, e a terceira, em 2018.

articulando a formação acadêmica nos cursos de licenciatura e atividades desenvolvidas nas unidades escolares (UEs) públicas de Educação Básica (SANTA CATARINA, 2018b, p. 26).

Implantado no segundo semestre de 2015 e em funcionamento na maioria das instituições de ensino superior (IES) comunitárias de Santa Catarina, o desafio proposto pelo Proesde/Licenciatura para o ano de 2017 foi aceito por 13 IES distribuídas em todas as regiões de Santa Catarina. Para a realização do estudo, foram envolvidos 344 alunos bolsistas e 20 professores de 14 diferentes cursos de licenciatura. Esse grupo entrevistou e desenvolveu atividades com 9.904 estudantes de ensino médio e 496 professores de 118 escolas públicas que atuam com ensino médio em 20 regiões e 53 municípios do estado.

Os principais objetivos da pesquisa foram estudar a Lei n.º 13.415/2017, suas implicações e possibilidades de articulação com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC), conhecer, analisar e socializar as expectativas de professores e estudantes das escolas públicas de ensino médio de Santa Catarina acerca da reforma.

Para o alcance desses objetivos, além das entrevistas realizadas com estudantes e professores, foram previstos dois seminários regionais, realizados um a cada semestre, que envolvessem professores, estudantes, gestores e representantes da comunidade que atuassem direta ou indiretamente com o ensino médio, e nos quais o grupo do Proesde Licenciatura pudesse ampliar as reflexões e discussões sobre a Lei n.º 13.415 e os dados coletados pelos estudantes bolsistas nas escolas públicas. Promoveram-se 16 seminários regionais com o envolvimento de aproximadamente 1.370 pessoas.

O Seminário Estadual, realizado em Joaçaba (SC), na sede da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) em novembro de 2017, objetivando sistematizar o trabalho desenvolvido, contou com a participação de aproximadamente 600 pessoas, entre elas: representantes da SED-SC, professores das IES participantes, estudantes bolsistas do Proesde, representantes de professores e gestores das escolas públicas e demais convidados.

Nesse evento foi discutida e em seguida apresentada à SED-SC a Carta de Joaçaba, “[...] um manifesto em defesa da oferta do

Ensino Médio que possibilite qualidade, reduza a evasão e garanta uma formação integral de cidadãos preparados para conviver em sociedade e atuar profissionalmente” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 73).

Com tais desafios no horizonte e o objetivo de promover a aproximação entre os estudantes dos cursos de licenciatura das IES comunitárias de Santa Catarina e as discussões que aconteciam no cotidiano escolar das escolas de ensino médio, algumas delas campo de estágio desses estudantes, desenvolveram-se o estudo e as reflexões que apresentamos a seguir.

ESTUDANTES: DÚVIDAS E INCOMPREENSÕES

Os alunos dos cursos de licenciatura das IES envolvidas, apoiados por seus professores, organizaram e realizaram entrevistas cujo roteiro era comum para todo o estado e desenvolvido por meio da articulação entre os coordenadores locais do programa e a coordenação geral do Proesde/Licenciatura da SED-SC.

Dessa forma, foi possível sistematizar as entrevistas com 9.904 estudantes de ensino médio de 117 escolas públicas distribuídas em 20 regiões de Santa Catarina, uma vez que cada IES sistematizou e organizou os dados colhidos na sua região, apresentando-os e encaminhando-os à coordenação geral. Reunidos, tais dados foram analisados durante a realização do Seminário Estadual.

Quando questionados sobre a necessidade e importância da reorganização do ensino médio, 72% dos alunos afirmaram ser oportuna, pois precisam de um ensino que lhes possibilite participar do mercado de trabalho. Contraditoriamente, a falta de informações sobre os detalhes da proposta era nítida, uma vez que 84% dos alunos afirmaram conhecer pouco ou nada da nova proposta para o ensino médio. Solicitados a explicitar suas respostas, os alunos indicaram a necessidade de debater a organização curricular dessa etapa da educação básica, especialmente para entender o jovem em suas expectativas e inseguranças diante de um mercado de trabalho volúvel e desafiador.

Entre as principais preocupações dos jovens está o aumento de carga horária de 800 para 1.000 horas anuais (esse dado é confirmado, posteriormente, pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino Médio, Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, no seu artigo 17, § 2.º).

A ideia de dois turnos ou turnos ampliados na escola gera ansiedade nos estudantes (65,4% deles afirmaram que não optariam por uma escola de tempo integral), e muitas questões são levantadas em relação à logística de funcionamento: refeições, deslocamentos, impossibilidade de buscar trabalho no período diurno, aumento de despesas familiares, entre outras. Tal hipótese fica ainda mais complicada para os alunos dos cursos noturnos, geralmente alunos trabalhadores.

Muitos estudantes catarinenses iniciam cedo sua trajetória profissional para ajudar na renda familiar, e o período noturno apresenta-se como a possibilidade de continuar os estudos. A perspectiva apresentada de aumento de carga horária ou de mais um ano de estudos é fator complicador para esse grupo, pois a proposta é de que o ensino médio noturno amplie a duração do curso para mais de três anos e garanta as 3 mil horas a partir do ano letivo de 2022.

A escolha de um itinerário formativo mostrou-se desafiadora. Se por um lado 93% dos estudantes afirmaram não saber o que significa um itinerário formativo, a possibilidade de escolher disciplinas ou outros projetos fascina os estudantes. A definição de itinerário formativo foi formalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) em seu artigo 6.º:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

Mas como escolher? As dúvidas em relação a esse aspecto são muitas. A seguir, exemplificamos algumas:

- O que é um itinerário formativo? O que e como será ofertado?
- Todas as escolas oferecerão os cinco itinerários propostos pela reforma? E se a escola não tiver condições de oferecer os cinco, o que acontece?

- Se um estudante começar um itinerário e não gostar, pode mudar? Quando?
- Quando a escola não oferecer um dos itinerários, o que acontece? Haverá transporte para ir para outra escola?

Dois aspectos chamam a atenção nas respostas e conversas realizadas com os estudantes. O primeiro diz respeito ao fato de que “[...] talvez o estudante não saiba com certeza o que significa o itinerário, mas, quando questionado, ele parece já saber a área de conhecimento com a qual possui maior afinidade” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 39). O segundo aspecto é a reivindicação para que, de fato, os estudantes sejam “ouvidos”. Eles utilizam frases como: “*Não falei comigo e com nenhum dos meus colegas*”.

À época, emissoras de televisão veicularam uma propaganda governamental afirmando que 70% dos jovens eram favoráveis à Reforma do Ensino Médio, no entanto 89% dos entrevistados afirmaram que não tinham sido consultados por nenhuma forma e assim reafirmaram os seus direitos de “escolha”. Esses direitos diziam respeito ao fato de poder escolher uma escola de tempo integral ou não, a possibilidade de fazer mais de um itinerário, metodologias que valorizassem seus interesses e logística para alimentação, transporte, entre outros, que respeitassem suas condições socioeconômicas.

Convidados a dar sugestões, 47,5% dos estudantes apontaram, com ênfase, a precariedade atual da infraestrutura das escolas no que tange a laboratórios e outros espaços específicos e questionaram como o governo agirá para implementar a melhoria dessas condições ao implantar os itinerários propostos. Além do espaço físico das escolas, a utilização de outros ambientes e tempos também estiveram nas preocupações dos entrevistados, entre elas o uso de outros espaços culturais e a promoção de atividades externas (fora da escola) para permitir maior articulação entre conhecimentos prévios, aspectos sociais, culturais e históricos com os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula.

A garantia de permanência na escola (não evasão), especialmente na implantação das escolas de tempo integral, também foi pauta dos estudantes. Nesse quesito, a sugestão mais recorrente foi criar estratégias de apoio (bolsa estudantil) para alunos de comprovada carência ou vindos de regiões de vulnerabilidade social.

Em síntese, pode-se afirmar que os estudantes do ensino médio entrevistados desejam mudanças na organização e no funcionamento dessa etapa escolar, contudo não compreendem o que a reforma está propondo e têm dificuldades até para criar expectativas em relação a esse futuro.

PROFESSORES: ANGÚSTIAS E INSEGURANÇA

Após conhecer as opiniões dos alunos do ensino médio, o grupo de alunos dos cursos de licenciatura participantes do Proesde/Licenciaturas foi desafiado a compreender a opinião dos professores que atuavam no ensino médio naquele ano letivo. Utilizando o mesmo procedimento e instrumento comum, os licenciandos entrevistaram 496 professores de 117 escolas públicas que atuam com ensino médio em 20 regiões e 53 municípios de Santa Catarina.

As respostas obtidas nas entrevistas e as considerações em relação ao texto e contexto da Lei n.º 13.415/2017, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, sistematizadas e analisadas nos seminários do Proesde/Licenciaturas, indicaram um clima de muitas angústias e incertezas em relação a essa “nova” política para o ensino médio.

É interessante observar que 37,5% dos professores entrevistados afirmaram saber pouco ou nada sobre a Reforma do Ensino Médio. Além disso, 90,5% disseram não ter sido consultados sob nenhuma forma e, portanto, as informações de que dispõem são de notícias e conversas informais com colegas e gestores. Nos debates promovidos durante os seminários, os professores ressaltaram a necessidade de espaços de reflexão e de formação continuada para os profissionais envolvidos nas IES, nas Gerências Regionais de Educação (Geredes) e na SED-SC sobre a organização curricular proposta pela reforma.

A principal dúvida era a da divisão entre a formação básica e, em seguida, a subdivisão em cinco itinerários formativos, sendo um deles técnico-profissional. Muitos profissionais com experiência destacaram a trajetória do ensino médio desde a Lei n.º 5.692/71, que promoveu a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, até as reestruturações subseqüentes que retomaram o caráter propedêutico e, finalmente, a oferta articulada ou subseqüente dos

cursos técnicos, também denominados de pós-médio. A dúvida instala-se, especialmente, porque o oferecimento de um itinerário técnico-profissional poderia causar os transtornos já vividos com a formação promovida nas décadas de 1970 e 1980, quando as escolas faziam as ofertas sem as necessárias condições para tal, fossem as relacionadas à infraestrutura, ao corpo docente ou até mesmo de organização didático-pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), aprovadas em 2012, e os intelectuais que as propuseram defendiam

[...] a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas de conhecimento ou ainda outras formas [...] (KUENZER, 2017, p. 333).

No contexto da Reforma do Ensino Médio, no entanto, o discurso oficial – leia-se do Ministério da Educação (MEC) – afirmava que as DCNEMs/2012 eram rígidas, estabelecendo um único percurso, com muitas disciplinas e excessivo conteúdo. Dessa forma, propôs-se com a reforma a flexibilização de percursos nos itinerários formativos. Tal ideia era confusa. Mesmo os órgãos governamentais e profissionais envolvidos não conseguiam afirmar com clareza o que eram e como seriam operacionalizados os itinerários formativos. Essa situação permaneceu até a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 03/2018, que estabeleceu em seu artigo 33 data para que o MEC providenciasse os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

Nesse mesmo “pacote”, há também a contradição entre a expansão da carga horária (e, como consequência, a necessidade de aumento de investimentos da infraestrutura e corpo docente) e o congelamento do investimento público na área social por 20 anos, implementado pela PEC n.º 55. E, se isso já não fosse suficiente, a BNCC, imposta como projeto nacional, envolta em controvérsias, prevê a redução da carga horária para a formação geral, maculando

a ideia de educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e nas DCNEMs/2012.

Além desses desafios, 62,5% dos professores entrevistados indicam a falta de informações sobre o assunto e dúvidas em todos os aspectos, mas sobretudo no que diz respeito à organização curricular e à própria condição docente; 75% dos entrevistados também destacam a necessidade de diálogos e formação continuada para que possam discutir e refletir sobre os impactos no cotidiano escolar das medidas propostas pela reforma. Sentem-se “isolados e sem interlocutores para ajudá-los a compreender o que está acontecendo”. Demonstram indignação com a possibilidade aberta para os profissionais não habilitados, considerados de “notório saber”, e com o “menosprezo” demonstrado a algumas áreas do conhecimento, especialmente filosofia, sociologia, artes e educação física. A possibilidade de profissionais de “notório saber” atuarem no ensino médio foi uma das grandes controvérsias na época. Posteriormente, a Resolução n.º 03/2018 (artigo 29) restringiu essa atuação para o itinerário formativo de formação técnica e profissional.

A maioria dos municípios catarinenses possui uma única escola de ensino médio em suas sedes, e o questionamento sobre a oferta dos itinerários formativos, principalmente do itinerário técnico-profissional, desencadeou várias polêmicas entre os entrevistados e os profissionais que participaram dos seminários regionais e estadual do Proesde/Licenciatura.

Valemo-nos de uma afirmação de Santomé (2011, p. 161) para refletir o contexto descrito anteriormente:

Pensa-se que basta introduzir nas legislações determinados conceitos, apresentando-os como mais atuais e relevantes, para que o corpo docente se sinta estimulado a adotá-los; que modifique todas as suas práticas e rotinas, e até mesmo seus conhecimentos adquiridos e reconstruídos durante seus anos em sala de aula, pela influência dessas novas filosofias.

Na continuidade dessa reflexão, o autor acrescenta:

Penso que é demasiado frequente o pecado de precipitação por parte daqueles que, do Ministério da Educação, tratam de regular,

condicionar e impor muitas dessas filosofias. Entre outras coisas, porque cada Reforma é feita sem a bagagem suficiente de estudos e pesquisas que tratam de diagnosticar o que realmente não funciona e o que vale a pena preservar de nosso sistema educacional (SANTOMÉ, 2011, p. 162).

Embora reflita um contexto diferente do nosso – o autor refere-se ao Ministério da Educação da Espanha, país onde reside e realiza seus estudos e pesquisas –, as ideias parecem dizer muito do que experienciamos neste estudo. É fato que os embates continuam... também as dúvidas, as lutas, os conflitos, as reflexões.

A Carta de Joaçaba, documento que sistematizou as expectativas de professores e estudantes em relação à oferta do ensino médio no território catarinense no contexto da reforma, corrobora o que afirma Enguita (2014 *apud* FERREIRA, 2017, p. 295):

[...] o nível médio de ensino foi e ainda é a encruzilhada estrutural do sistema educativo, sendo o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo as políticas públicas e as práticas profissionais – os distintos grupos sociais.

A aproximação entre os estudantes dos cursos de licenciatura das IES comunitárias de Santa Catarina e os professores e estudantes das escolas públicas de ensino médio, em meio às polêmicas relacionadas à reforma e à implantação da BNCC, foi um processo exigente, mas rico e desafiador para ambos. Por um lado, estudantes universitários que, mesmo quando realizam seus estágios nas escolas de ensino médio, reconhecem o quanto desconhecem essa etapa da educação básica, a legislação em vigor e os impactos para as escolas. Do outro lado, professores e estudantes do ensino médio, entre o cansaço e a desesperança manifestos nos dizeres “nada vai acontecer/mudar, pois não há estrutura para a implementação da proposta” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 54), também afirmam, quase como um pedido de ajuda, que é possível e necessário transformar o cotidiano das escolas de ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível pôr ponto-final nestas reflexões. Há muitos desafios pela frente. Há ainda infinitas discussões por fazer. Muitos movimentos ainda serão realizados em torno da “adequação prevista” na BNCC, que organiza o ensino médio em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Cada área do conhecimento estabelece as competências específicas e cada uma destas é subdividida em habilidades. Nessa configuração, somente o componente curricular Língua Portuguesa e a área Matemática são destacados.

A escolha por competências é feita na BNCC pautando-se na LDBEN, artigo 9.º, inciso IV, além dos artigos 32 e 35. Uma das justificativas para tal escolha é traduzida na afirmação de que

[...] essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI (BRASIL, 2017, p. 16).

Ainda no âmbito da BNCC, a definição do termo competência é o “[...] da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” e reforçados pela afirmação de que “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017, p. 16). Por conseguinte, o desafio é pensar na formação integral dos alunos tendo o entendimento de que o ensino médio em muitos casos é a terminalidade da vida escolar.

Salienta-se a preocupação com a formação de um sujeito competente para avaliar os cenários e tomar decisões, desde continuar seus estudos ou consolidar-se no mercado do trabalho, como também resolver problemas sociais, econômicos e políticos no seu cotidiano.

Os professores da educação básica e da superior, os gestores, os acadêmicos dos cursos de licenciatura e, por fim, todos os que se preocupam efetivamente com a educação escolar catarinense

sempre encontraram, de um modo ou de outro, formas para se contrapor, criticar, sugerir, avaliar e também apoiar, se envolver, contribuir com a política curricular e, principalmente, se comprometer com a formação dos alunos, e nesse processo não será diferente.

Para tal, condições e apoio precisam ser garantidos e ações têm de ser desencadeadas, como conhecer os seus jovens, evitando rótulos já postos de forma genérica, ou seja, estabelecer diálogo, criar rodas de conversa que permitam identificar o perfil de todos os envolvidos na escola; refletir sobre a estrutura pedagógica e física da escola; rever a organização didático-pedagógica; e ouvir os professores para que, juntos e em contextos reais, possam diagnosticar os interesses da comunidade e as demandas para o desenvolvimento regional.

É possível esboçar a organização da parte comum em diferentes espaços de integração e diversos modos de elaborar e de se relacionar com o conhecimento nos itinerários. Destaca-se o projeto de vida, que requer muito mais do que ser uma disciplina na organização do currículo; vislumbra-se como espaço para discutir a vida pessoal, direitos e deveres, desejos e necessidades de um futuro cada vez mais incerto e complexo.

A reorganização do ensino médio permite modificar tempos, espaços e modos em uma perspectiva que se aproprie da pesquisa para transformar a própria realidade, com atividades desencadeadoras, por meio de projetos, quiçá clubes de ciência, num continuar a aprender constante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 21-24, 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica, 2017. Brasília: Inep, 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. de. 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.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto do Movimento Nacional sobre a medida provisória:** não ao esfacelamento do ensino médio. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Indicadores Educacionais de Santa Catarina:** atualização 2018. 2018a. Disponível em: <http://online.anyflip.com/bgxm/ykdm/mobile/index.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. **Contribuições do Proesde Licenciatura para a política do ensino médio em Santa Catarina.** Joaçaba: Editora da Unoesc, 2018b.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.