

REFORMAR O ENSINO MÉDIO? IMPASSES E DESAFIOS PRESENTES NA PROPOSTA DA LEI 13415/2017

HIGH SCHOOL REFORM? BOTTLENECKS AND CHALLENGES POSED BY THE PROPOSALS OF LAW 13415/2017

¿REFORMAR LA ENSEÑANZA MEDIA? IMPASES Y DESAFÍOS PRESENTES EN LA PROPUESTA DE LA LEY 13.415/2017

*Claudiane Aparecida Erram

**Eliane Cleide da Silva Czernisz

Resumo: O texto apresenta reflexões sobre as políticas públicas educacionais para o ensino médio. Consideramos o ensino médio como etapa imprescindível de aprendizagem para aquisição de conhecimentos que poderão facultar aos jovens compreender a importância do conhecimento científico de forma a contribuir para pensar o mundo em que vivem. A fim de refletir sobre os rumos do ensino médio com a atual reforma promovida pela Lei 13415/2017 desenvolvemos o presente artigo. Com base em pesquisa bibliográfica e análise de documentos, discute a proposta de formação para a educação média brasileira. Questiona: Que proposta para formação é feita no ensino médio brasileiro após os anos de 1990? Que impasses estão postos frente à reforma promovida pela Lei 13415/2017? Para tanto, situa as principais alterações ocorridas no Ensino Médio desde os anos de 1990. Chega até ao período da atual reforma em que destaca o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação adaptada aos interesses do mercado. Conclui, apontando a falta de um projeto de formação condizente com a realidade social dos estudantes da escola média e com a necessidade de estudos que acompanhem a atual proposta reformista, se queremos, de fato, uma educação que contribua com o desenvolvimento brasileiro.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Reforma. BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino médio tem sido destaque em discussões propagadas no meio educacional cuja proposta, originada pela Medida Provisória 746/2016, foi transformada na Lei 13415/2017. A Lei propõe que o ensino médio seja desenvolvido em jornada integral, cabendo aos jovens definir os próprios caminhos profissionais, ‘escolhendo’ os itinerários formativos que, segundo divulgação do MEC, possibilitariam inserção profissional mais rápida. Entendemos, no entanto, que esta preocupação com a definição dos próprios caminhos pelo estudante deve ser precedida de uma educação que lhe permita adquirir conhecimentos, desenvolver sua cidadania, compreender-se no mundo para, então, inserir-se no mundo do trabalho e continuar estudando. Neste sentido, avaliamos ser questionável o entendimento de que o estudante do ensino médio possa iniciar sua formação nesta etapa educativa já em condições de definir sua trajetória profissional. Reforçamos que consideramos o ensino médio como etapa imprescindível de aprendizagem para aquisição de conhecimentos que poderão facultar aos jovens compreender a importância do conhecimento científico de forma a

* Mestrado em Educação (UEL/PR). Professora de Matemática da Secretaria Estadual de Educação (Ibiporã/PR). claudianeerram@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0850-8944.

** Doutorado em Educação (FFC/UNESP/SP). Professora do curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação (UEL/PR). E-mail: elianecleide@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4317-6052.

contribuir para pensar o mundo em que vivem e, conseqüentemente, projetar os caminhos para a construção de sua futura trajetória acadêmica.

Por isso entendemos que, no ensino médio, é prioritária a preocupação com a formação, com o currículo, com o impacto das propostas no espaço escolar, com a aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, aspectos imprescindíveis para se pensar a formação do estudante, sobretudo o matriculado no ensino médio, que tem sido uma preocupação constante e que nos leva a indagar: Que proposta para formação do estudante é feita no atual ensino médio brasileiro? Que impasses têm sido observados com a nova reforma proposta?

Por esta razão, neste texto, nos propomos a discutir as políticas para a educação média brasileira, desenvolvidas a partir de 1990 e expostas em documentos normativos. Entre as instruções implementadas que analisamos, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 1998 e, em 2012, a Lei 13415/2017, que altera o ensino médio na LDBEN 9394/96, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendemos, com apoio em Evangelista (2009), que a análise de documentos possibilita explicitar os interesses que envolvem as políticas educacionais. Este aspecto, somado à discussão bibliográfica, favorece entender sobre as intencionalidades apresentadas acerca do tema.

Organizamos o texto com os embates constatados nas propostas educativas para o ensino médio, desde a década de 1990 até a mais recente reforma consolidada pela Lei 13415/2017. Essa retomada histórica favorece compreender as intencionalidades que vêm demarcando a política educacional, aspecto que é fundamental para uma análise que pretende vislumbrar perspectivas atuais para a formação média. Num segundo momento, discutimos o caráter dual do ensino médio nas proposições da formação para o trabalho e destacamos as indicações da BNCC.

Por fim, buscamos refletir sobre os desafios frente à trajetória e à proposição da reforma do ensino médio e às constantes necessidades de interpretação das propostas de políticas educativas para a população brasileira. Ressaltamos haver no Brasil um expressivo acúmulo de estudos que precisam ser levados em conta na avaliação e no balizamento das políticas em curso, já que entendemos que nos posicionamos em prol de uma educação de qualidade.

EMBATES PRESENTES NAS PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO

As discussões sobre as políticas públicas educacionais atuais têm dado destaque ao processo de reforma do ensino médio. Entendemos, que este intento reformista que, no atual

contexto, parte do Ministério da Educação (MEC) se diferencia das razões que têm levado pesquisadores brasileiros a sugerir alterações no ensino médio brasileiro com vistas a valorizar a formação integral que se dá pela síntese entre os conhecimentos científico, tecnológico e humanístico. De modo específico, depreendemos que as alterações atualmente propostas para reordenamento curricular do ensino médio retomam pautas muito discutidas e questionadas na década de 1990, como o foco na formação pelo desenvolvimento de competências e habilidades que visam à formação voltada para o mercado, e que, por esta via, não oportuniza ao estudante a continuidade de estudos no ensino superior, já que o foco é o preparo para inserção no mercado de trabalho.

Para que seja possível uma análise que aponte as razões da atual reforma, também se faz necessário retomar aspectos conjunturais para melhor compreender as propostas educacionais traçadas a partir de políticas educacionais definidas nas legislações. Por este motivo, ressaltamos a dificuldade de fazer referência à educação no período que envolve a década de 1990 sem ao menos pontuar algumas características daquele momento.

Os anos de 1990 são bastante ilustrativos de um momento norteados pelas intenções e estratégias neoliberais. Entre os marcos que consideramos mais importantes, destacamos a piora das condições de vida da população pelo aumento inflacionário; a reforma do aparelho do Estado que, pela lógica eficientista, julga inadequado o trabalho realizado no setor, possibilitando, com tal julgamento, uma nova orientação e sentido para o trabalho desenvolvido nas instituições públicas, com o estabelecimento de parcerias com o setor privado para atividades consideradas não exclusivas, como, por exemplo, a educação; a ênfase em formação profissional e nas competências, com explícito apelo à lógica de desenvolvimento de um capital humano que passa a ver na empregabilidade o caminho para sua inserção profissional; a defesa de uma produção enxuta, marcada pelo desenvolvimento tecnológico e por novas formas de organização e gestão próprias de um novo momento produtivo.

Essas características, apesar de muito pontuais, são necessárias para compreender a razão de propostas de alteração do ensino médio e profissional, com as quais se buscava, numa perspectiva de formação geral designada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96, também promover a flexibilização da educação profissional, que foi, no ano seguinte à aprovação da LDB, regulamentada pelo Decreto 2208/97. A flexibilização atendeu ao designado pela Lei e, de forma mais ampla, comportou a desresponsabilização do Estado pela etapa educativa e os interesses de ampliação da oferta da formação para setores privados que tinham interesse na formação e no profissional formado.

No final dos anos de 1990, Zibas (2005) já revelava preocupações com as alterações curriculares propostas pela Resolução 03/98 e Parecer 15/98 que tomavam força no cenário brasileiro. Zibas (2005) apresenta suas inquietações ao comentar a pretensão das diretrizes em ‘refundar o ensino médio’. Entendemos que, entre as críticas tecidas pela autora, estava a definição conceitual do ensino médio naquele período, aspecto que dissimulava o sentido político ideológico das proposições destas diretrizes. Na análise de Zibas (2005, p. 26):

O impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de “refundar” a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média.

Além da intenção de apresentar uma escola média totalmente ‘nova’ ou ‘refundada’, as análises da autora contribuem para refletir sobre o significado da escola na vida do estudante do ensino médio.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) afirmam que as Diretrizes Curriculares de 1998 são representativas do período denominado pelas autoras como a ‘Era das Diretrizes’, aspecto por elas comentado em razão do ‘caráter discursivo e inovador’ que suscitam. Ainda destacam o caráter sedutor da noção de competências que retoma a teoria do Capital Humano, presente nos idos de 1970. As autoras enfatizam o sentido assumido pelas Diretrizes Curriculares de 1998 e mencionam a “CHAVE” – que é a sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), e é o eixo de todo o argumento do parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22).

Nas proposições das Diretrizes Curriculares de 1998, verificamos significativo empenho em fazer valer a noção de competências, fortemente defendidas como pilares básicos da educação no Relatório Delors (1996). Entretanto, conforme Zibas (2005), a escola proposta pelas diretrizes tinha um certo teor de mudança e buscava, além de fazer valer o aspecto de aprimoramento das competências e habilidades dos estudantes, aproximar-se da cultura juvenil, o que exigia rever os dilemas vividos pelos jovens que adentram o ensino médio e o concluem, mas não é razão para os professores abandonarem suas responsabilidades no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

Na verdade, o jovem vive um paradoxo: de um lado, sabe que precisa do certificado do ensino médio para a obtenção de um emprego formal; por outro, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas. Nesse quadro, a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por

exemplo, à música, à dança, às “tribos”, à moda) torna-se uma exigência pedagógica como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e forma de construir uma identificação positiva do aluno em relação à escola. Nessa perspectiva, no entanto, a aproximação aqui discutida não deve significar a simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente. (ZIBAS, 2005, p. 26).

Por este excerto, percebe-se que a autora reconhece o acréscimo da cultura juvenil como possibilidade de alterar a prática pedagógica, sem que, com isso, ocorra o empobrecimento do currículo do ensino médio. O aspecto para o qual Zibas chama a atenção é que é preciso ter clareza sobre as opções para o tipo de formação a ser ofertada no ensino médio, e que é importante, sim, considerar o estudante que o frequenta. No entanto, na atual proposta da Lei 13415/2017, a preocupação está centrada no ensino de língua portuguesa e matemática, enquanto as demais disciplinas assumem importância secundária. Entendemos que, deste modo, ficam limitadas tanto as possibilidades de propiciar o protagonismo juvenil, quanto a expressão cultural e artística, que devem compor a formação integral dos estudantes. O que, de fato, passa a ser objetivo da atual reforma é aprender a ler, escrever e contar, para que o estudante tenha bom desempenho acadêmico, e a proficiência dos alunos e das escolas seja reconhecida no processo de avaliação em larga escala.

As oscilações de propostas formativas presentes nesses dois momentos da reforma do ensino médio são importantes para problematizar uma questão que tem sido discutida por Krawczyk (2011) sobre o ensino médio, como um momento da escolarização em que não há consenso sobre sua identidade. Observamos que isso está relacionado ao fato de que o ensino médio é culminância de uma formação que permite ao estudante prosseguir na educação superior ou atuar profissionalmente. Em nosso entendimento, a atual reforma retoma e reafirma a formação para o mercado.

Com base neste direcionamento, depreendemos que, historicamente, esta formação tem sido objeto de disputa na sociedade capitalista, já que a política do ensino médio é expressão de uma política educacional que se desenvolve mediada em um jogo de disputa de classes. Neste sentido, formar para o trabalho é um direcionamento importante para manter tanto os trabalhadores em formação quanto a mão de obra de reserva necessária para equilibrar as exigências salariais, mas vale ressaltar a explicação de Ciavatta e Ramos (2012, p. 17-18): “A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho”.

Este processo de transformar a escola média em etapa de formação para o trabalho não se apresenta diferente no Parecer CNE/CEB 05/2011 (Brasil, 2011) referente às diretrizes

curriculares em vigor que também apontam como direção a formação para o trabalho, destacando, no entanto, valores próprios da cidadania democrática como a ética, a liberdade, a justiça social e a solidariedade. Czernisz (2013, p. 267), de acordo com o Parecer, afirma que:

[...] pretende-se a construção de uma escola que possua base unitária e possibilite ao aluno do ensino médio se apropriar do conhecimento com vistas à emancipação humana, em uma articulação com o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O documento realça a importância da diversificação do currículo e determina que seja assegurado um currículo significativo para os alunos. Nesse sentido, as Diretrizes indicam que as atividades escolares sejam desenvolvidas de formas variadas e significativas, o que requer repensar a organização do espaço e tempo da escola ou, como refere o Parecer, explicitar a necessidade de que a escola se reinvente diante do contexto em movimento.

Embora o que verificamos na apreciação do Parecer necessite ser considerado nas análises referentes ao ensino médio, o que observamos ser proposto atualmente para a escola média é uma minimização da categoria trabalho à sua relação com apropriação de conhecimento mínimo que capacita somente mão de obra e não vislumbra a real emancipação do sujeito. Observa-se ainda que persiste a intenção de repensar a escola visando ao atendimento das peculiaridades do público que a frequenta, uma tarefa cara e urgente para todos os educadores que atuam direta ou indiretamente nesta etapa formativa. Este dado nos leva a pensar no público que cursa o ensino médio.

Entendemos que a definição ou caracterização dos estudantes do ensino médio não pode ficar restrita ao fator idade, posto que precisa contemplar a diversidade dos matriculados. Apesar de esta ser uma composição importante, pensar a escola média hoje implica investigar quem são seus frequentadores, o que pensam, o que anseiam e por que estão na escola. Esta demarcação é importante, quando temos a tarefa de pensar quem são os alunos para construir o projeto pedagógico da escola e para encaminhar o currículo. Este aspecto é relevante porque se propõe o ensino médio em tempo integral, conforme previsto na Lei 13415/2017. Como farão, no entanto, os estudantes que, por alguma razão, não podem permanecer o dia todo na escola? Esse questionamento nos faz concordar com Frigotto (2004, p. 1) quando afirma que os jovens que estudam na escola média pública “[...] têm “rosto definido”. Pertencem à classe, ou à fração de classe “filhos de trabalhadores assalariados”, ou que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (FRIGOTTO, 2004, p.01, grifo do autor).

O autor apresenta estudos que apontam a entrada precoce deste estudante no mercado de trabalho formal ou informal, recebendo baixos salários e dispondo de pouco tempo para vivenciar a fase de estudos. São retirados dos filhos da classe trabalhadora o direito social, apresentando-se, via Estado, a escola como único ente transformador desta realidade, em que

o jovem se prepara e se qualifica para assumir postos de trabalho, no futuro. Percebemos, ainda, que faltam decisões políticas que busquem mudar este cenário, pois as atitudes tomadas tanto por governos de direita como pelos que, teoricamente, representariam os trabalhadores, se orientam pelo caminho traçado pela classe dominante, seguindo os passos que mantêm os lucros e a mutilação dos direitos dos estudantes trabalhadores. Esses argumentos reforçam o que verificamos ao longo da história e conforme Frigotto (2011, p. 240):

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2004, p.240).

Ao realizar esta análise, Frigotto (2011) comenta as diferenças da conjuntura da década de 1990 com o período iniciado no governo Lula, destacando encaminhamentos diferentes do governo anterior entre os quais citamos:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Percebemos, com a reflexão aqui desenvolvida, a dificuldade de avançar num projeto de sociedade que oportunize aos brasileiros as condições para uma educação que lhes permita a aquisição de conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, uma herança e direito de todos. A luta por condições de vida menos desiguais deixa pistas para compreender as razões da desigualdade escolar, no acesso, na permanência e na conclusão dos estudos. Os problemas que afetam o ensino médio estão além da escola e sua provável resolução, que brota dos órgãos governamentais, continua revelando a escola como trampolim para o mercado de trabalho, tornando-a totalmente harmonizada com interesses privatistas. As ideias aqui destacadas são importantes para a análise da atual proposta reformista.

ASPECTOS DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO:

As alterações na LDBEN 9394/96 com a Lei 13415/2017 foram direcionadas principalmente aos artigos 35 e 36, buscando a reorganização curricular voltada às

possibilidades de formação para atuação no mercado. Na reforma proposta, observamos o favorecimento de trabalhos com as áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e com os itinerários formativos, que são elementos diferentes, pois as áreas do conhecimento se apresentam para o trabalho conjugado dos considerados direitos e objetivos de aprendizagem que estão sendo construídos dentro da BNCC.

Na Lei nº 13415/2017, também constatamos uma preocupação do governo com os resultados desta fase educacional, obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), que se materializa a partir de dados coletados em exames padronizados, como Prova Brasil ou Saeb, e informações sobre o rendimento dos estudantes (fluxo e aprovação).

Na realidade, a reforma guarda objetivos que não são, de imediato, explicitados, quais sejam: a flexibilização, o aprofundamento da dualidade, o viés tecnicista e instrumental da formação para o mercado, o protelamento do acesso à educação superior para muitos estudantes que, pela organização curricular, talvez não conseguirão chegar à universidade. Entendemos que a reforma promovida tem sido apresentada com a justificativa de que agora o ensino médio oportunizará uma formação completa ao estudante. No entanto, esta formação atrelada à aprendizagem escolar restrita e desconecta da função transformadora, visa, de modo bastante enfático, preparar o estudante para a adequação ao mercado de trabalho, por meio de atividades em tempo integral, inviabilizará a sua formação humana plena.

Este é outro apontamento que precisa ser feito a partir da Lei 13415/2017: a proposta de formação integral. Observamos haver diferenças entre formação em tempo integral e formação humana integral e que, na Lei em questão, tais significados não são explicitados. A formação integral é comentada na BNCC. Temos que considerar que o texto de uma Lei não dá margem a tal discussão, apesar de entendermos que um conceito geral poderia ter sido mencionado. Mas, na lei é notório que a educação em tempo integral requer uma nova organização do espaço/tempo escolar, vislumbrando-se a ampliação da jornada diária para tempo integral. Já os itinerários formativos, na referida Lei, correspondem a trajetória/tempos para formação que poderão inclusive serem desenvolvidos na iniciativa privada. Os itinerários formativos são apontados como inovação pela mídia governamental por possibilitar ao estudante a escolha profissional, em uma etapa que passa a ter uma base específica para ser desenvolvida.

Sobre a atuação do docente, prevê a inclusão de profissionais de “notório saber” que poderão atuar junto aos estudantes do ensino médio, mesmo não sendo docentes, nem

possuindo formação acadêmica adequada para o devido exercício do magistério. Este ponto é bastante preocupante, já que o conhecimento sobre a docência e tudo o que a envolve, como a avaliação, o planejamento, a relação professor e aluno, a mediação pedagógica, a compreensão sobre as fases de desenvolvimento do adolescente e jovem são desconhecidos pelos não docentes e a negligência relativa a eles compromete tanto a atuação na escola média, quanto o bom desenvolvimento pedagógico. Defendemos que aquele que ensina precisa ter formação docente apropriada, aspecto imprescindível para o bom andamento do ensino e aprendizagem. Ao secundarizar a tarefa de ensinar, atribuindo-a a qualquer profissional, desconsidera-se a importância da educação e da formação do professor.

O currículo, apontado a partir da BNCC, de acordo com a Lei 13415/2017 (art. 35, § 7º), deve considerar a formação integral do aluno, apesar de o aspecto formação humana integral ter sido totalmente cancelado do projeto de vida do cidadão que se almeja formar nesta etapa educacional. O artigo 35 garante a necessidade dessas atividades, já que organiza a carga horária de forma a cumprir com o proposto na BNCC, que, segundo o MEC (BRASIL, 2018, p. 7) é um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”. Na BNCC, que traz como destaque o “compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14), é primordial o desenvolvimento de competências que, de acordo com o documento, possibilitarão tanto a resolução de problemas quanto o exercício da cidadania.

Observa-se, contudo, por estudos realizados pelo próprio MEC, como os existentes nos cadernos de estudos da formação continuada Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNEM), que o estudante desta fase educacional ainda não define nem idealiza um projeto de vida já que este aluno concebe, muitas vezes, a educação como possível trampolim para um emprego com melhor salário e não para concretizar um projeto de vida.

Percebe-se a dualidade explícita na reforma apresentada, a partir da ênfase nas atividades que preparam o estudante para o trabalho imediato, sem a preocupação com a formação intelectual e com a possibilidade de continuidade nos estudos. Esta percepção é clara, ao analisarmos a formação técnica e profissional, que deverá, conforme artigo 36 (§ 6º ao 11º), propiciar “práticas de trabalho” no setor produtivo ou possível simulação do mesmo. Pelo referido artigo, estas atividades constituintes dos itinerários formativos poderão ser certificadas, podendo as práticas ser realizadas no ambiente escolar ou fora dele, em instituições de formação profissional, que podem ser conveniadas aos sistemas de ensino,

desde que sejam aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, oferecendo tanto a educação presencial quanto à distância.

O que percebemos é que há anos a discussão acerca da formação docente e da necessidade de formação continuada, organizada para atender ao jovem inserido no ensino médio brasileiro, tem sido objeto de estudos e discussões. Assim, por meio desta reflexão, concordando com Motta (2016), é visível que os encaminhamentos dados pelas políticas públicas educacionais têm favorecido, por meio de possíveis parcerias e abertura do espaço da escola para sujeitos não docentes, a mercantilização da educação brasileira e promovido o desmantelamento do caráter público da escola.

Percebemos, por meio das reflexões aqui desenvolvidas, que, em relação à educação, a reforma do ensino médio tem sido, no atual governo, uma bandeira que visa a responder às necessidades do mercado o qual domina as políticas públicas. Assim vemos, no cenário educacional brasileiro, mais uma vez uma reflexão unilateral da educação, vista apenas sob o aspecto econômico e que propõe uma mudança deformada por análise realizada somente por técnicos que apresentam dados superficiais e que buscam respostas imediatas para o capital.

O estudante e a escola são atores secundários neste atual quadro, pois os interesses do capital estão sobrepostos ao maior objetivo da escola, qual seja: a formação integral e emancipatória dos sujeitos. Os aspectos indicados nesse texto nos incitam a questionar as alterações curriculares em curso, propostas como se não existissem anteriormente defesas históricas de pesquisadores brasileiros e projetos educativos já realizados, pensando no público formado no ensino médio. Assim, ressaltamos que as alterações realizadas negam a educação pública, gratuita e de qualidade social que tem sido almejada pela sociedade e pelos educadores brasileiros. Percebemos, portanto, que, com este modo de encaminhamento, haverá um atraso educacional sem precedentes para a educação brasileira.

PONTUANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida até este momento permite destacar alguns aspectos que consideramos importantes para as reflexões norteadoras do ensino médio. Como primeiro aspecto, citamos o aspecto novidadeiro das propostas reformistas do ensino médio. Como etapa formativa que finaliza a educação básica e antecede a educação superior, o ensino médio tem ficado em evidência pela indefinição do tipo de formação que deve promover: ora voltada para o trabalho, ora voltada para prosseguimento de estudos. A cada reforma, o que fica aparente é que estão novamente reinventando a roda. Com este encaminhamento, ficam em segundo plano, ou até desconsiderados, os estudos já desenvolvidos sobre a formação no

ensino médio com toda sua complexidade. É importante lembrar que, se a educação tem por objetivo formar pessoas, formar homens, os ideais dos homens precisam ser considerados.

Ressaltamos um segundo aspecto, combinado com o primeiro, de que a formação do homem envolve, para além das necessidades de mercado, também a dimensão da criação que se dá, sim, contemplando a dimensão do trabalho, mas do trabalho no sentido ontológico que permite ao homem ver-se, reconhecer-se e reconstruir-se nesta atividade com os outros homens. Para isso, é preciso também valorizar as dimensões artísticas e corporais. O encaminhamento dado pela reforma atual, por si, se confronta com as propostas para formação que vislumbram a adaptação às formas de conhecimento consagradas pelo mercado de trabalho, que são baseadas nas rotinas intensas e extensivas à vida, fazendo com que o homem perca a dimensão do humano e transforme-se em parte de uma engrenagem.

Como terceiro aspecto entendemos que tal direcionamento não contribui para superação da educação média voltada simplesmente para profissionalização, aspecto forte na legislação vigente pela ênfase nas certificações e na inserção no trabalho. Há que se questionar, no quadro que se desdobra atualmente em nossa sociedade: que espaço há no mercado para inserção profissional do jovem se o que temos são expressivas demissões de trabalhadores estáveis e uma ampla competição por espaço no mercado de trabalho?

Não podemos deixar de observar nesta discussão, que o ensino médio é, portanto, um campo de lutas históricas, que tem respondido, por um lado, à visão capitalista da formação da mão de obra, e, por outro, à proposta de formação integral, nosso quarto aspecto aqui levantado. Entendemos que a proposta de ampliação do período de permanência na escola, como vislumbrado na legislação, corresponde à ampliação de jornada e não à concepção de formação integral ou de formação humana plena. Isso fica claro quando observamos, na legislação em questão, uma valorização do ensino de português e matemática, assim como de experiências e itinerários voltados ao fazer enredado pelo mercado. Verifica-se uma sintonia entre o que urge ser aprendido e valorizado na escola e o que o mercado presume ser necessário que nela seja ensinado. É claro que a formação não se faz no vazio e considera a referência do mundo do trabalho como aspecto que caracteriza e situa a realidade em que vivemos, porém ressaltamos que a formação humana deve valorizar dimensões humanas que estão além do que já vem sendo apontado aprioristicamente.

Para finalizar, em nosso entendimento, as alterações propostas no ensino médio são condizentes com o perfil de trabalhador requerido pelo mercado: um trabalhador que, pode ser demitido e se empregar de forma flexível. Não se questiona a falta de postos de trabalho. Pelo contrário, aposta-se maciçamente na profissionalização como promessa de emprego. Desta

forma, infelizmente, devemos nos questionar e questionar a legislação, perguntando o que, de fato, a atual reforma propõe para o ensino médio.

HIGH SCHOOL REFORM? BOTTLENECKS AND CHALLENGES POSED BY THE PROPOSALS OF LAW 13415/2017

Abstract: This text is a reflection on public education policies for the Brazilian High School system. It considers high school an essential learning stage for the acquisition of knowledges that will empower youngsters on the importance of scientific knowledge to help them think about the world in which they live. Thus, we developed the present article in order to reflect on these new high school directions according to the current reform proposed by Law 13415/2017. Based on a bibliographic review and analysis of documents, it discusses the proposal for the Brazilian High School education. It poses the following questions: Which proposals were made for the Brazilian High School system after 1990? Which bottlenecks are posed by the reform proposed by Law 13415/2017? Thus, it discusses the main changes occurred in the Brazilian High School system in the 90's. The discussion includes the current reform period and it highlights the role of the Common National Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular (BNCC)) and of an education system adapted to the interests of the market. It concludes by pointing out the lack of an educational project consistent with the social reality of the High School students and with the study needs proposed by the current reform to have an education that will contribute with the Brazilian development.

Keywords: Educational policy. High School. Reform. BNCC.

¿REFORMAR LA ENSEÑANZA MEDIA? IMPASES Y DESAFÍOS PRESENTES EN LA PROPUESTA DE LA LEY 13.415/2017

Resúmen: El texto presenta reflexiones sobre las políticas públicas educacionales para la Enseñanza Media. Consideramos la enseñanza media como etapa imprescindible de aprendizaje para adquisición de conocimientos que podrán facultar a los jóvenes comprender la importancia del conocimiento científico con el fin de contribuir para pensar el mundo en que viven. A fin de reflexionar sobre los rumbos de la enseñanza media con la actual reforma promovida por la Ley 13.415/2017 desarrollamos el presente artículo. Con base en investigación bibliográfica y análisis de documentos, discute la propuesta de formación para la enseñanza media brasileña. Cuestiona: ¿Qué propuesta para la formación se hace en la enseñanza media brasileña después de los años de 1990? ¿Qué impases están puestos frente a la reforma promovida por la Ley 13415/2017? Para eso, situa las principales alteraciones ocurridas en la Enseñanza Media desde los años de 1990. Llega hasta el período de la actual reforma en que destaca el papel de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la formación adaptada a los intereses del mercado. Finaliza, apuntando la ausencia de un proyecto de formación de acuerdo con la realidad social de los estudiantes de la escuela media y con la necesidad de estudios que acompañen la actual propuesta reformista, si queremos, de hecho, una educación que contribuya con el desarrollo brasileño.

Palabras-llave: Política Educacional. Enseñanza Media. Reforma. BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 5/2011. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 24 jan. 2012. Seção 1, p.10.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 15/98.** MEC. Brasil. 2016.

____. Casa Civil. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. MEC, Brasil. 2016.

____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Publicado no **Diário Oficial União**, Brasília, 05 de ago 1998. Seção 1, nº 238 p. 21. MEC, Brasil. 1998.

____. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. MEC, Brasil, 2017.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan-abr. 2012.

CZERNISZ, E. C. S. As novas diretrizes para o ensino médio e os ‘antigos’ desafios escolares. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 38, jul-dez.2013, p.257-272.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 1996.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Anais....I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. p. 1-16.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e Sociedade**. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan/abr. 2011. p. 235-274.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. v. 41 n. 144. set/dez. 2011 p. 752-769.

MOTTA, V. C. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 323-337, jun. 2016.

ZIBAS, D. M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990**: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2005, n. 28, p. 24-37.

Recebido em maio de 2017.

Aprovado em setembro de 2018.