

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: CURRÍCULO COMO FORMA DE CONTENÇÃO E CONTROLE

Katia Regina de Sá

Universidade de São Paulo – USP / Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG

Introdução

Após o breve intervalo democrático vivenciado no Brasil nos deparamos com o golpe de 2015 e com suas conseqüências perversas. Entre os inúmeros malfeitos do atual governo, encontram-se as reformas que impuseram perdas incalculáveis para a grande maioria da população, entre elas destaco a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por que tanta urgência nessa reforma? Por que o Ensino Médio é a “bola da vez”? Por que reformar o currículo? Por que excluir a Educação Física e outros componentes do currículo?

Políticas para o Ensino Médio: território em disputa

Nos últimos anos temos ouvido repetidamente a afirmação de que o Ensino Médio (EM) está em crise, a partir de diferentes discursos alarmistas, que abrem caminho para medidas urgentes e que nem sempre respeitam o tempo necessário para as discussões características dos processos democráticos. Talvez o EM não esteja em crise, mas, numa situação de tensão, disputa e conflito.

Talvez seja mais claro afirmar que o ensino médio vem apresentando complexidade crescente (novos desafios próprios de sua expansão e das mudanças culturais que estamos vivenciando), com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações nesse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2014, p. 23)

Os problemas identificados no EM não são fatos isolados, são parte da totalidade complexa de um país que ainda enfrenta muitos resquícios de sua herança colonialista e escravocrata, que passou (e ainda passa) longos períodos submetido às ditaduras civis-militares e à ditadura do mercado e que luta contra o atraso de séculos na oferta de educação para todos.

Apesar do grande avanço registrado nas últimas décadas, ainda não universalizamos o Ensino Fundamental, não erradicamos o analfabetismo, a taxa de distorção idade-série continua muito elevada e estamos muito distantes da universalização do EM, direitos pelos

quais ainda lutamos. As políticas educacionais dos governos neoliberais curvam-se aos interesses do mercado e às avaliações internacionais, influenciados pela ideologia do capital humano e “reduzem a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 624)

Os marcos legais definiram os contornos do EM e o reconheceram como última etapa da Educação Básica, contribuindo para sua expansão. Essa trajetória de expansão foi marcada por inúmeros impasses e atravessada pela dualidade entre formação propedêutica e profissional, que se arrasta há décadas e tem sido abordada nas políticas de currículo num movimento pendular, oscilando entre a integração e a fragmentação dos itinerários formativos.

O currículo de ensino médio é, foi e será um campo de disputa e, nesse contexto, a relação entre educação e trabalho é um dos temas que gera mais controvérsias. Assim foi nas diferentes reformas educacionais durante o século XX, assim tem sido neste século XXI. (KRAWCZYK, 2014, p. 35)

Durante a primeira metade do século XX as elites não pouparam esforços a fim de impedir que a maioria da população avançasse em sua escolarização para além das quatro séries do ensino primário (ZIBAS, 2005). A continuidade dos estudos era um luxo aristocrático, restando para as classes populares o ensino secundário profissionalizante, que não permitia o acesso aos níveis mais elevados da educação. O exame de admissão, para ingresso no ensino secundário, só foi abolido em 1971, com a publicação da Lei 5692/71 (MOEHLECKE, 2012).

A relação entre trabalho e educação no EM foi debatida nos meios políticos, nas décadas de 80 e 90, durante o processo da constituinte e da tramitação da LDBEN, época na qual o conceito de educação politécnica¹ foi defendido por alguns setores em contraposição ao tecnicismo (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011). Contudo, esse conceito não foi o que prevaleceu nos marcos legais, que apesar de referendarem algumas reivindicações dos setores mais amplos da sociedade, como por exemplo, assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio e consagrá-lo como etapa final da educação básica, sucumbiram à avassaladora onda neoliberal.

Sob forte intervenção externa, exercida pelas agências internacionais e consentida pelo governo, foi concebido o Decreto nº 2.208/1997, que retomou a apartação entre os cursos de Ensino Médio de caráter geral e os cursos profissionais, e suprimiu o Ensino Técnico integrado, como o oferecido pelas escolas da rede federal (CUNHA, 2017).

¹ Por politecnia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica. Essa tríade integra o conceito de politecnia (MACHADO, 1989, p. 124)

No início dos anos 2000 foi retomada a discussão sobre a educação politécnica com vistas à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e em 2004 o Decreto 2.208/97 foi revogado, sendo substituído pelo decreto n. 5.154/04 que apontou para a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, mas manteve as outras duas possibilidades de articulação – a forma subsequente e a concomitante.

A partir de então se delinearam duas principais políticas para o EM: uma delas voltada para a Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio e a outra destinada ao EM não profissional. As ações da primeira se concretizaram na expansão dos Institutos Federais (IFs) e na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Tecnológico de Nível Médio, enquanto as ações da segunda se concentraram no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ambas tinham em comum a inovação curricular e a ampliação da jornada escolar para estudantes e professores.

Para as escolas do ensino médio não profissional, ofertado predominantemente pelas redes estaduais, o MEC instituiu o ProEMI, por meio da Portaria nº 971/2009, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2009). O programa se expandiu e após 5 anos já estava presente em 5.600 escolas, nas 27 unidades da Federação (LORENZONI, 2014). Uma pesquisa coordenada por Monica Ribeiro da Silva (2016), que analisou a implantação do ProEMI, apontou que as induções feitas pelo Programa se mostravam enfraquecidas no que diz respeito ao pretendido redesenho ou reestruturação curricular, eles reforçaram a hipótese de que predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas, e que os macrocampos são percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas independentes e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular. Em muitos casos, se evidenciou o sentido de que as atividades derivadas do ProEMI se constituíam como ação extracurricular e isso marca uma percepção do programa no sentido de seu isolamento ou no máximo de complementaridade em relação às demais ações da escola (SILVA, 2016). Apesar dos distanciamentos entre os princípios do ProEMI e as apropriações feitas por professores e gestores, a autora conclui que houve benefícios para os estudantes.

Ainda que o ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola. (SILVA, 2016, p. 105)

A ocupação das escolas pelos estudantes “secundaristas”, iniciada em 2015 em São Paulo e ampliada para outros estados no ano seguinte, pode ser um exemplo de atitude muito interessante dos jovens em relação à escola. O movimento começou a partir da bandeira “não fechem a minha escola” e culminou dando provas do empoderamento dos jovens.

As discussões acumuladas sobre o EM e as ações desenvolvidas pelos coletivos das escolas foram ignoradas e atropeladas pelo golpe que reeditou a reforma educacional neoliberal dos anos 1990, por meio da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/17.

O ataque ao currículo do EM e a exclusão da Educação Física

Os estudos no campo do currículo são permeados por diferentes concepções que refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Contudo, é possível identificar algumas interseções no campo, que envolvem as discussões sobre: os conhecimentos escolares; os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem; as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas; os valores que desejamos inculcar, e as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007). Tais discussões são permeadas por relações de poder que podem produzir ou contestar hierarquias favoráveis à manutenção das desigualdades e preconceitos que caracterizam nossa estrutura social.

O currículo exerce um poder regulador sobre a prática didática no contexto escolar. Esse poder consolidado na modernidade permanece latente, pois nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas. Ao pensar o currículo se faz necessário reconhecer sua natureza reguladora e refletir sobre o que ou quem está por trás desse poder regulador e qual é o interesse dominante no que é regulado (SACRISTÁN, 2013).

A Lei nº 13.415/2017, que apresenta a regulação do currículo do EM como o principal eixo da reforma, atropelou as demandas generalizadas do campo educacional e reeditou a política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, evidenciando a separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio por meio da apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos — quatro propedêuticos e um terminal. “Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379). Para esse autor, a reforma resultou da retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino Médio e ao que tudo indica

a explicação dessa política se encontra não no Ensino Médio, propriamente, mas no Ensino Superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990.

A reforma prevê para cada um dos três anos do EM 1.000 horas, limitando a 1.800 horas a formação básica e destinando aos itinerários formativos 1.200 horas. Ela abre espaço para as redes oferecerem, como bem entenderem, os itinerários formativos e garante apenas a língua portuguesa e a matemática como componentes curriculares obrigatórios nos 3 anos do EM. As demais áreas do conhecimento deverão disputar um espaço no currículo, pois haverá uma redução da carga horária destinada à formação básica. Como a BNCC trata os demais componentes curriculares de forma interdisciplinar, sem abordar suas especificidades, ela possibilitará a contratação de um quadro mínimo de professores, a redução da matriz curricular e os arranjos mais diversos para driblar a falta de professores de determinadas áreas.

Meu palpite é que as redes públicas optarão pela oferta única do itinerário de formação técnica e profissional, pois há uma perfeita justaposição entre a Lei 13.415/17 e as diretrizes curriculares para EPT, que definem que os cursos profissionalizantes integrados ou concomitantes ao EM, devem ter uma carga horária total de no mínimo 3.000 horas, incluindo a carga horária dos cursos técnicos, que de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos deve ser de 800 a 1.200 horas. Contudo, sem investimentos, as redes não serão capazes de oferecer as instalações e equipamentos necessários aos cursos técnicos e a maneira mais barata de resolver o problema será a oferta do EM concomitante, abrindo caminho para conluíus entre governos e instituições privadas, que estão muito interessadas em aumentar suas receitas abocanhando recursos públicos. As escolas da rede particular provavelmente irão definir seus itinerários formativos de acordo com a matriz do Enem, que será revista em breve.

Desse modo, a construção do currículo passará a ser uma atribuição das redes de ensino. A oferta dos componentes curriculares excluídos da BNCC estará ameaçada, assim como a autonomia das escolas. Os professores de Educação Física e os saberes específicos da área, assim como os de outras áreas, correm o risco de serem descartados, pois não contam com nenhum escudo legal para continuarem a compor os currículos do EM. A formação básica e integral dos estudantes será substituída pela profissionalização precoce.

Além das funções de conter o acesso ao Ensino Superior, atender ao fetiche mercantil de formação de mão de obra e abrir caminho para os Estados diminuírem o investimento em educação, a reforma visa restringir as possibilidades de formação humana integral crítica e pós-crítica que estava sendo construída nas escolas.

A BNCC enviada ao Conselho Nacional de Educação representa um retrocesso e uma estratégia de controle para a manutenção do golpe, da ditadura do mercado e da subserviência aos exames e avaliações internacionais. Ela reforça a concepção instrumental de educação escolar e simultaneamente extermina as potencialidades de um projeto de educação democrática.

O momento é crucial para o coletivo escolar organizar-se no sentido de repensar o currículo do EM e defender propostas curriculares que não se curvem ao conservadorismo e aos retrocessos que alguns grupos tentam impingir às escolas.

Considerações finais

A reforma imposta pela Lei 13.415/17 foi embalada por um discurso que apresenta o EM como uma caixa de Pandora. A partir dos dados apresentados, ousou discordar, penso que os problemas vivenciados no EM são decorrentes de uma crise na formulação de políticas públicas para essa etapa, elaboradas como políticas de governo que invariavelmente miram interesses externos à educação. O EM não encerra todos os males da nossa sociedade, talvez ele se configure como um dos territórios mais estratégicos de luta, seja para a manutenção das desigualdades, seja para a construção de uma sociedade mais justa. No meio do fogo cruzado, encontram-se os estudantes do EM e os coletivos docentes, ambos resistindo como podem às invasões dos interesses alheios. As conseqüências dessas resistências talvez sejam interpretadas equivocadamente como crise. Por isso, considero mais acertada a avaliação de Krawczyk (2014), que considera que a situação do EM é de tensão, disputa e conflito e nessas circunstâncias nossa militância torna-se ainda mais importante.

Referências

BRASIL (2009). CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. **Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio**. Brasília: CNE/CP 2009c. 21p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 10 mai 2015.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. Revista Educação e realidade. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 27, n. 2, jul/dez, 2002.

KRAWCZYC, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

LORENZONI, Ionice. Educação Básica. **Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro**. Portal MEC, Brasília, 21 jan. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovadorrecebera-adesao-de-escolas-emfevereiro&catid=389&itemid=86> Acesso em 27 de dez. de 2016.

MACHADO, L. Politecnicidade, escola unitária e trabalho. São Paulo: Autores Associados, 1989. MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do séc. XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez., 2016

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? in SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.32, n.02, p. 91-110, |Abril-Junho 2016.

TRISOTTO, F. **Sistema S arrecada quatro vezes mais que o imposto sindical. Mas nele ninguém mexe**. Gazeta do Povo. República, 29/05/2017. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/politica/república/sistema-s-arrecada-quatro-vezes-mais-que-o-imposto-sindical-mas-nele-ninguem-mexe-7ngag7ymakaek25unqehza0cx>. Acesso em 06/04/2018.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>