

# Educação Básica e Ensino Médio à luz do cenário político brasileiro

MICHELLE JORDÃO MACHADO<sup>1</sup>

DIVANEIDE LIRA LIMA PAIXÃO<sup>2</sup>

RICARDO SPÍNDOLA MARIZ<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo busca contribuir para o debate acerca das reformas da educação brasileira e, especialmente, do Ensino Médio, assim como de seus principais desafios, abordando os princípios políticos, a complexidade e a dinâmica eleitoral que circunda as políticas de educação no país. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais capazes de subsidiar análises mais detalhadas sobre o novo ensino médio. Os resultados apontam para a educação como um espaço privilegiado de disputas político-partidárias, um campo cheio de descontinuidades, centradas na lógica eleitoral. A nova reforma do Ensino Médio, aprovada por meio de medida provisória, está inscrita nessa dinâmica e mantém lacunas muito evidentes, que não poderão ser preenchidas com as ações imediatistas das atuais políticas públicas. Conclui-se que o campo da educação não pode mais viver à mercê de soluções imediatistas, de reformas com fins eleitoreiros, sem reverberação na prática escolar e na aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, o Ensino Médio não é o maior problema na educação brasileira, pois é somente revelador das deficiências de todo o sistema educacional brasileiro. É preciso superar com urgência o imediatismo sob a pena de o país, em pouco tempo, não ser mais capaz de dar o salto desejado e cumprir com sua responsabilidade de contribuir com os jovens no avanço humano, científico e social, oportunizando, assim, um futuro melhor para a nação brasileira.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Médio. Políticas públicas. Cenário educacional brasileiro.

**Abstract:** This article seeks to contribute to the debate within the Brazilian education reforms and, specially, the high school and its major challenges, addressing the political principles and the electoral complexity and dynamics that encircle the country's education policies. It has been made reference to bibliographies and documents able to ensure the most detailed analyses about the new High School. The results point to the education as a privileged space of political-party disputes, with plenty of discontinuities, in a centered electoral logic. The new High School reform, approved by a Provisional Measure, is enrolled in the dynamic and contains highly evident gaps, that cannot be filled with the immediate actions of the public policies. It can be concluded that the education field cannot live

any more by immediate solutions, by reforms with electoral purposes, nonetheless without effects in the scholar practices and the students schooling. In this direction, the High School system is not our major problem in the Brazilian education, therefore it just reveals the deficiencies of the entire Brazilian education system. Immediacy must be overcome urgently, otherwise the country will soon be no longer able to make the necessary leap and fulfill its responsibility to contribute to young people, to their human development, social and scientific, thus providing a better future to Brazilian nation.

Keywords: Basic education. High school. Education policies. Brazilian educational scenario.

**Resumen:** Este artículo busca contribuir para el debate sobre las reformas de la educación brasileña, especialmente, de la Enseñanza Media y sus principales desafíos; tratando los principios políticos, la complejidad y la dinámica electoral que envuelven las políticas de educación en el país. Se realizaron análisis bibliográficos y documentales que subsidiaron una investigación más precisa acerca de la nueva Enseñanza Media. Los resultados destacan la educación como un espacio privilegiado de disputas políticas entre partidos, un campo lleno de discontinuidades, centradas en la lógica electoral. La nueva reforma de la Enseñanza Media, aprobada por medida provisional, está inscrita en esa dinámica y mantiene lagunas muy evidentes, que no se podrán resolver con las acciones inmediatistas de las actuales políticas públicas. Se concluye que el campo de la educación no puede más seguir dependiendo de soluciones de corto plazo, de reformas con fines electorales que no repercuten en la práctica escolar ni en el aprendizaje de los estudiantes. En esta perspectiva, la Enseñanza Media no es nuestro mayor problema en la educación brasileña, puesto que solo revela las deficiencias de todo el sistema educativo en Brasil. Es preciso superar con urgencia el inmediatismo, bajo pena de que el país, en poco tiempo, no sea ya capaz de dar el salto deseado para cumplir con su responsabilidad de contribuir, con los jóvenes, al avance humano, científico y social que asegure un futuro mejor para la nación brasileña.

Palabras clave: Educación básica. Enseñanza media. Políticas públicas. Escenario educativo brasileño.

## Introdução

O propósito deste artigo é contribuir para o debate acerca das reformas da educação brasileira, nos últimos anos, e da reforma do Ensino Médio, em particular, tendo como pano de fundo os princípios políticos, a complexidade e os desafios do contexto educacional brasileiro.

Observa-se que análises, como as sugeridas aqui, são sempre parciais e decorrem de um produto híbrido formado pelo conjunto de ações propostas legalmente pelo Estado e o que se concretiza, efetivamente, na prática cotidiana.

As reformas educacionais expostas na legislação brasileira defendem que todo cidadão deve ter acesso a uma educação de qualidade e se preocupam com a inserção iminente dos jovens no mercado de trabalho. Contudo, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados por meio do

relatório síntese de indicadores de 2015, revelam que apenas 85% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estão matriculados nas escolas, o que significa que mais de 1 milhão deles estão fora das escolas (IBGE, 2015). Esse dado é assustador, ainda mais quando se sabe que os jovens que permanecem nas escolas não têm acesso a uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma dos estudantes, de maneira democrática e efetiva.

As reformas educacionais, de modo geral, têm gerado desconfortos e resistências. Questionam-se os sentidos políticos das reformas, os interesses velados dos diferentes grupos e segmentos sociais que, conforme observa Piana (2009), disputam os projetos societários e buscam conquistar a hegemonia política e cultural do país. Assim, no presente artigo, será apresentada, inicialmente, uma breve trajetória histórica das reformas vivenciadas pela Educação Básica. Em seguida, serão discutidas as políticas públicas de educação, correlacionando-as à dinâmica eleitoral. Por fim, serão focalizados a nova reforma do ensino médio e os seus principais desafios para o contexto educativo.

Pretende-se mostrar, primeiramente, que o maior problema na educação brasileira não é o Ensino Médio, pois ele apenas descortina as deficiências de todo o sistema educacional brasileiro; depois, que a dinâmica político-partidária influencia intensamente, e de forma equivocada, nas políticas públicas de educação quando fazem delas moeda troca, além de, historicamente, oportunizarem reformas aligeiradas, com pouco debate da sociedade civil e com grandes chances de fracasso, como se tem visto ao longo da história no Brasil.

## **Educação Básica no Brasil: historicidade, complexidades e dilemas**

A educação ganhou destaque em vários setores e virou palco de tensões em função das grandes transformações sofridas nas últimas décadas. Essas transformações foram capazes de ampliar consideravelmente o número de pessoas que têm acesso às escolas e de aumentar o nível médio de escolarização da população. Entretanto, elas não conseguiram conceder ao cenário educacional brasileiro o lugar de destaque necessário para fazer o país elevar sua capacidade tecnológica, de pesquisa, de competitividade e de desempenho requerida no século XXI.

### **As reformas da educação brasileira no século XX: breve retrospectiva dos planejamentos educacionais**

O Brasil exhibe uma extensa história no que se refere a planejamentos educacionais. A primeira referência ao planejamento do ensino no Brasil República data de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Tal como evidenciado por Saviani (1998), o Manifesto nasceu no rastro do movimento escolanovista, o que concedeu ao planejamento o *status* de instrumento da racionalidade científica.

Entre as bandeiras defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, estavam: a modernização do sistema educativo; a responsabilização do Estado pela disseminação da escola brasileira; a escola única, constituída sob a égide do trabalho produtivo, entendido como o fundamento das relações sociais; a organização científica da escola (VIDAL, 2013).

Após ser lançado, simultaneamente, em vários órgãos da imprensa brasileira, o Manifesto gerou frutos dois anos depois da inclusão, na Constituição de 1934, de um dispositivo que estabeleceu a competência da União para coordenar, implantar e executar o Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, segundo Sander (2012), as discussões sobre o Plano foram interrompidas em 1937 com o fechamento do Congresso Nacional no Estado Novo, ficando viva, entretanto, a ideia de planejamento educacional, que se acentuou na Constituição de 1946, quando foi atribuída à União a competência para legislar acerca das “Diretrizes e bases da educação nacional”, fato franqueado no Programa de Metas do governo de Juscelino Kubitschek em 1950 (HORTA, 1997).

Na década de 1950, o pensamento progressista havia ganhado força sob a influência do ideal socialista, conquistando apoio de um grupo de intelectuais que passou a atuar com partidos de esquerda, injetando conteúdos teóricos para fortalecer o compromisso com o ensino público.

Nessa época, conforme observa Rosa (2006), foi possível perceber um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais, mas também o crescimento da organização e consciência social por parte do povo, que reivindicava, cada vez mais, os seus direitos. Assim, após longos e extenuantes debates nos meios políticos e acadêmicos, foi promulgada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que criou o Conselho Federal de Educação, responsável por elaborar os planos de educação do país.

O contexto político de 1964, todavia, impactou imediatamente na LDB, provocando não apenas uma reestruturação da educação como também a perda de inúmeros direitos sociais coletivos e individuais, marcando o período ditatorial com a censura a diversas atividades artísticas, culturais, e com a criação de medidas arbitrárias fortalecidas pelos atos institucionais repressores e violentos.

O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, por exemplo, tirou do povo brasileiro todas as garantias individuais e criou o Decreto-Lei nº 477, aplicado exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas, que coibiu, como explica Romanelli (1978), toda e qualquer manifestação de protesto nas universidades.

A LDB, de 1961, foi, portanto, desarticulada por reformas pedagógicas parciais e planos de natureza tecnocrática, tornando-se mais fortemente uma ferramenta de manipulação da sociedade brasileira por meio da ideologia tecnicista com propósitos capitalistas.

Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se deu início a uma nova fase em matéria de políticas públicas e planejamento educacional, já que essa diretriz constitucional traz, em seu artigo 214 (BRASIL, 1988), a obrigatoriedade do estabelecimento do PNE, com a finalidade de:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federais (PEIXOTO, 2012, p. 67).

Nesses termos, a LDB nº 9.394/1996 determinou, em seus artigos 9º e 87, que cabe à União a elaboração do PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996). Tal como estabeleceu a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), as ações do PNE devem conduzir à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica, além da aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB).

Sob essas recomendações legais nasceu o PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que envolveu o debate entre dois projetos com concepções políticas e programáticas diferentes – um encaminhado pela sociedade brasileira, outro encaminhado pelo Executivo Federal – como lembra Dourado (2011). Entre as reivindicações da sociedade civil não contempladas pelo projeto aprovado, estavam as recomendações acerca do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, da natureza do Conselho Nacional de Educação e da ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB.

Segundo Sander (2012, p. 33), as avaliações feitas a partir do PNE 2001-2010 mostram que esse fracasso se deu, sobretudo, em função das “[...] falhas no processo de elaboração e aprovação legislativa, ausência de indicadores de acompanhamento e avaliação do processo de execução e na falta de vontade política para sua efetiva implantação”, além da falta de previsão e garantia de financiamento.

O PNE 2001-2010 não ganhou centralidade nem do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nem no governo Lula (2003-2010), uma vez que foram criados outros projetos e programas próprios, desarticuladas do PNE, como é o caso do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), a despeito do esforço da população e do próprio governo para elaborar um plano nacional, conforme havia sido estabelecido pelo artigo 214 da Constituição (KIPNIS, 2012).

O governo Lula, em contrapartida, investiu no planejamento para o decênio 2011-2020 e convocou a participação dos atores da sociedade civil e política para a elaboração do novo plano nacional que assumiria o *status* de política de Estado para a educação brasileira, nascendo a partir daí o segundo PNE, sancionado em junho de 2014 pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 traz 20 metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade. As seis metas iniciais tratam do acesso ao ensino, da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, com destaque para um sistema inclusivo e para a ideia de “universalização”, compreendida como uma necessidade. As demais metas seguem, entre outros, dando ênfase na elevação da qualidade e aumento de desempenho, na formação profissional em nível técnico, na ampliação do acesso ao ensino universitário e à pós-graduação, na necessidade de valorização da carreira docente, por meio de formação e planos de carreira para alcançar melhores salários, na participação da comunidade escolar em projetos político-pedagógicos e, por fim, no aumento crescente do PIB na educação, que deve chegar a 10% ao final de dez anos.

A elaboração dos PNEs, assim como a aprovação de outras leis e programas que fazem parte da história da educação brasileira, revela de modo muito claro como o campo da educação é um espaço privilegiado para disputas de concepções que, normalmente, não encontram consenso nem entre os grupos que tomam posição no campo político, nem entre estes e os atores dos movimentos sociais. Revelam ainda as complexidades e os desafios que formam esse campo, tanto em termos teóricos quanto práticos.

Além disso, chama a atenção nesse percurso as descontinuidades políticas que dificultam não apenas a implementação das propostas em todos os níveis da Educação Básica, mas a própria avaliação das ações realizadas. Cabe, portanto, evidenciar aqui a complexidade e os desafios que circundam a Educação Básica brasileira, já que ela é palco tanto para o domínio de organismos nacionais e internacionais que direcionam seus rumos, como já foi evidenciado por vários pesquisadores (GUIMARÃES-IOSIF, 2009; AKKARI, 2011; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2014), como para os mecanismos de poder político-partidário que buscam ditar as regras, cujas consequências sejam as mais proveitosas para seus interesses, deixando a população brasileira à mercê de uma educação aparentemente inovadora, mas cheia de lacunas, pouco efetiva e pouco justa.

## **Políticas públicas de educação e dinâmica eleitoral: a pseudocentralidade da educação no cenário político brasileiro**

A educação é “presença” garantida nos discursos e programas políticos. Nesse caso, não se encontram diferenças entre os partidos. Todos, de uma forma

ou de outra, sinalizam a educação como pauta prioritária. Isso pode ser observado no volume de programas de governo, nas esferas municipais, estaduais e federal, com o tema da educação. Eles quase sempre nascem de uma leitura fragmentada do problema da educação, por vezes negam as ações anteriores e apontam soluções instantâneas. A falta de continuidade e de regularidade é elemento constante nas políticas de educação no Brasil.

Dessa forma, a educação, apesar de ocupar o centro do palco discursivo na política brasileira, ainda vive questões graves, em especial relativas à qualidade da aprendizagem dos alunos. A dificuldade é que soluções estruturais solicitam um tempo e regularidade e não podem ser pensadas na lógica eleitoral a cada quatro anos.

A educação, quando confinada na lógica da política eleitoral, estrutura-se marcadamente em função dos seus efeitos simbólicos (BOURDIEU, 1989), ou seja, na ampliação do capital político de quem está ofertando. Nesse sentido, ela beneficia efetivamente mais o proponente da política do que a própria educação. Isso significa que a educação deixa de possuir um fim em si mesma e se transforma em um meio ou instrumento para as disputas eleitorais. É nesse sentido que alguns programas de educação parecem ter ficado mais tempo na “mesa” de um publicitário do que na “mesa” de um educador.

Ao que parece, vive-se um reducionismo da ação política à sua dinâmica eleitoral. Assim, a educação tende a ser transformada em uma suposta moeda de troca com eleitores, o que acarreta em uma redução da efetividade dos programas educacionais, aumentando o fosso já existente entre a política e o poder (BAUMAN, 2007), na medida em que se cria uma espécie de esquizofrenia na qual as políticas propostas não parecem ser as mesmas quando são avaliadas. Em outras palavras, a prática não retrata o que foi planejado, revelando uma distância e uma contradição cada vez maiores entre o anúncio e a efetivação, o que não prejudica somente a educação, mas a própria ação política.

As políticas de educação, centradas na lógica eleitoral, construíram resultados importantes quando se consideram o acesso e a permanência dos estudantes dentro do sistema escolar. Sem dúvida, foi um passo importante, mas insuficiente e gerador de exclusão mais sutil, que se concretiza pela frágil qualidade do aprendizado. Esse dever de casa ainda não foi possível concretizar, mas não parece ter muita importância, já que a prova sobre a efetividade da educação é sempre cobrada no futuro e foge às disputas do presente e do imediatismo.

As políticas públicas de educação, quando estruturadas exclusivamente na lógica das disputas eleitorais, oferecem “puxadinhos” mal-arrumados para os novos moradores. A reforma do Ensino Médio encaminhada pelo governo por meio de medida provisória e aprovada no Congresso Nacional está inscrita nessa dinâmica. O que se pode dizer sobre ela em um futuro próximo? Esse texto, que ainda não foi escrito, está nas mãos do população brasileira.

## O caso do Ensino Médio: contextualização e desafios a enfrentar

Os dados a respeito do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, revelam uns dos maiores desafios da educação brasileira. A Constituição Federal, ao afirmar que a Educação Básica obrigatória e gratuita deve se estender dos 4 aos 17 anos (artigo 208, inciso I) e que, nos termos do artigo 6º da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, a universalização para esse público deveria ser implementada progressivamente até 2016, contorna uma situação ainda mais preocupante, pois, no Brasil, segundo o Observatório do PNE, atualmente apenas 61,4% dos jovens de 15 a 17 anos cursam essa etapa da Educação Básica.

Além do significativo contingente de jovens fora da escola, há de se considerar que aqueles que se matriculam também encontram uma situação adversa: os escores do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão estagnados desde 2011. Em português e matemática, a situação é ainda mais preocupante, pois o desempenho nas duas áreas do conhecimento é menor hoje do que em 1997. Além disso, somente 17% da população do Ensino Médio ingressa na educação superior, deixando o país distante da meta do PNE de 33% das matrículas no ensino superior, segundo o Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2016b).

Resultados como esses atestam que o Ensino Médio no Brasil enfrenta um quadro bastante desafiador, o que demanda esforços conjuntos visando minimizar as consequências do que denunciam esses resultados, bem como o fortalecimento das práticas curriculares das escolas que o ofertam. A trajetória histórica e a busca pela construção da identidade desse nível de ensino no país constituem um problema nevrálgico para o país: o Ensino Médio oscila ora para um caráter mais propedêutico, ora profissionalizante.

Os dados mostrados anteriormente refletem essa falta de identidade do referido segmento da Educação Básica. Significa, sobretudo, lembrar que as finalidades definidas para esse nível de ensino manifestam, em seu conteúdo, a necessidade estrutural de formar adolescentes e jovens tanto para a vivência cidadã das práticas sociais quanto deixá-las aptas para o trabalho.

Partindo desse pressuposto, Saviani (2007) considera que o papel fundamental da escola de nível médio deve ser o de recuperar essa relação entre sujeitos e seus contextos, o conhecimento e a prática do trabalho, afirmação com a qual se concorda.

Nesse sentido, é indiscutível a necessidade e urgência das mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio. O modelo atual não atende nem prepara bem o aluno para os desafios da contemporaneidade, pois o currículo é extenso e nada atrativo. O discurso reducionista para essa etapa da Educação Básica, que insiste em atribuir à escola a função restrita de atender às exigên-



cias do mercado e/ou ingressar na educação superior, precisa ser superado com uma formação integral e integradora que permita aos alunos se tornar cidadãos atuantes, éticos e criativos no modo de pensar e agir diante da sociedade.

Há que se considerar ainda que o país passou por um importante processo de democratização com a ampliação do número de matrículas na Educação Básica, contudo a qualidade do ensino ofertado está cada vez mais fragilizada. Podem-se citar, entre os fatores significativos, a desvalorização do trabalho docente, o baixo índice de atratividade do magistério, a falta de professores formados nas mais diversas licenciaturas, os baixos investimentos no setor educacional e cultural, as más condições de infraestrutura das escolas, as inadequações dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a pouca flexibilização curricular, que não contribuem para a formação integral dos alunos.

A excessiva especialização levou à fragmentação do conhecimento, perdendo o sentido do saber, do para que e do porquê do conhecimento adquirido e de sua ética. A fragmentação do conhecimento conduziu a modelos de formação também fragmentados e dispersos, em que, às vezes, privilegiaram-se a forma, o conteúdo, a burocracia, a despeito do próprio sentido da formação.

De certa forma, é um modelo educativo que continua confundindo obediência com subserviência, abandono com incentivo à autonomia, que valoriza o silêncio, a falta de imaginação e a cópia, e que continua punindo os “erros” e as tentativas de liberdade de expressão. Um modelo em que os termos educação e liberdade são ainda conflitantes e excludentes, em vez de convergentes e solidárias.

Sabe-se que as mudanças devem ocorrer, mas não podem ser feitas de forma apressada, por medida provisória (MP) ou decreto, e fundamentadas na dinâmica de disputa política, sem envolvimento dos próprios estudantes, das famílias, dos gestores, dos professores e da academia.

Ademais, cabe considerar que não foi publicada, ainda, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, sobre a qual parte da proposta governamental para o Ensino Médio está alicerçada, apesar de ser eleita como o “grande divisor de águas” da reforma. Fala-se apenas em uma nova versão da referida base, completamente diferente das duas versões anteriores, guiadas pelos componentes curriculares das áreas de conhecimento.

A proposta apresentada pelo governo tem como fundamento, nos termos da MP, a valorização do protagonismo juvenil e a flexibilidade curricular. Parte-se do princípio de que o estudante é capaz de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida e de seus horizontes. Nesse sentido, os estudantes poderão cursar apenas uma área de conhecimento, dentre cinco elencadas: linguagens e suas tecnologias; ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; e formação técnica e profissional. Tal fato constitui-se em um risco imenso para os jovens, pois, ao cursar uma única área de conhecimentos, terá, incontestavelmente, uma formação precarizada.

Se a reforma privilegiar apenas objetivos educacionais dos componentes curriculares, se não valorizar todas as áreas de conhecimentos na BNCC, sem hierarquizá-las, os conteúdos específicos continuarão sendo priorizados, reforçando o cenário atual.

Essa flexibilização, portanto, exige grande comprometimento e rigor da gestão educacional para garantir a oferta igualitária a todos. Só haverá plena liberdade de escolha se, de forma equitativa, os estudantes tiverem acesso a todos os caminhos curriculares, o que poderá ser uma realidade imediata nos grandes centros metropolitanos, com maior oferta de escolas ou escolas privadas, mas não o será para a totalidade das escolas públicas.

É preciso salientar a dificuldade que os jovens encontrarão para fazer suas escolhas quanto aos itinerários formativos, uma vez que grande parte dos jovens de hoje já demonstra imaturidade e insegurança na escolha profissional aos 17 anos de idade.

Sendo assim, como estarão preparados para escolherem, aos 16 anos, uma área de formação? Terão maturidade e segurança suficiente para essa escolha, mesmo sem uma efetiva vivência das diferentes áreas? Será que daqui a alguns anos não se registrará no Brasil uma elevação da evasão escolar no Ensino Médio, como já se observa no ensino superior?

Inseguranças dessa natureza poderão afetar, inclusive, a falta de sentido da formação. Sentido que não provém da exterioridade dos seres, pois emerge da participação. Esses princípios, quando concebidos como fim e meio de viver, poderão trazer plenitude ao processo formativo, propiciando a mudança e transformação dos sujeitos, pois a formação é vista como algo a descobrir, a refletir e a experienciar por meio das relações entre os diversos saberes e as culturas da humanidade.

Há que se considerar ainda o contexto histórico para explicar os riscos que podem vir com uma mudança estrutural imposta a todas as escolas. Nos anos de 1970, o governo federal obrigou a implementação do Ensino Médio profissionalizante. O resultado foi que as escolas particulares, com mais recursos, mantiveram seu currículo geral e criaram nova oferta, enquanto as escolas públicas, sem poder manter uma diversidade de atividades, tiveram que optar apenas pela profissionalização obrigatória. Assim, a distância de qualidade entre os dois sistemas tornou-se latente.

Ainda a respeito dos currículos, é importante destacar que foi retirado do rol de componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio o ensino da educação física, filosofia, sociologia e da arte. Essa opção pode ser trágica, prejudicando a formação integral do ser humano embasada em várias dimensões, como a corporeidade, o pensamento, o movimento e a fruição.

Outro aspecto da MP foi a ampliação progressiva da carga horária mínima para 1.400 horas anuais. Essa previsão articula-se à Meta 6 do PNE, que prevê o

oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. Mas é preciso considerar que a correlação entre educação em tempo integral e melhoria de qualidade não é consensual, pois há outros fatores intervenientes. Não se pode negar que horas a mais na escola, utilizadas de forma criativa e dinâmica, podem contribuir, sim, para a multiplicação das oportunidades educacionais. Porém, para a expansão do número de horas no ambiente escolar, são necessárias adequações estruturais e de contingente humano.

Sabe-se que fazer “mais do mesmo”, como lembra Miguel Arroyo (2012), não possibilitará que os estudantes tenham uma experiência de educação integral, assim como não contribui diretamente sobre a qualidade de sua formação. Assim, a concepção de educação integral vinculará a expansão do tempo à ampliação das dimensões de formação dos sujeitos. E, nesse sentido, é possível perguntar: o que fazer com o tempo ao ampliá-lo? Que possibilidades de uso do tempo e dos espaços é possível apresentar nas propostas pedagógicas?

Um primeiro elemento a ser considerado na ampliação da jornada se relaciona à construção de outros tempos bastante diferenciados dos existentes na rotina escolar, até então centrados praticamente nos tempos de estudo – tempos de socialização, tempos de lazer, tempos de diálogos consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Uma educação integral que se restrinja aos muros da escola pode significar um retrocesso, um retorno aos colégios semi-internos. A integralidade se faz presente em uma concepção educativa na medida em que oferece espaço privilegiado para as marcas identitárias dos sujeitos, reveladas pelas formas de ensinar, de aprender, de conviver e de relacionar contextos pessoais e coletivos, privados e públicos, intrapessoais e interpessoais, nas áreas do conhecimento e entre elas.

Além do mais, é preciso garantir que todos tenham acesso a essa educação integral e integradora, que acolhe a todos com suas potencialidades e suas diferenças, mas, hoje, um dos grandes problemas que uma parcela grande da população brasileira enfrenta é a falta de vagas em escolas públicas, mesmo naquelas em que há turmas nos três turnos. Como concentrar a população escolar nesses locais em período integral? Há necessidade de construção/ampliação de espaços físicos e contratação de profissionais. Essa é uma questão que o governo vai resolver de imediato?

Outra questão bastante importante é de caráter social: parte significativa dos alunos do Ensino Médio da rede pública precisa trabalhar no contraturno. Na proposta do novo Ensino Médio, os estudantes do noturno terão que ampliar o tempo na escola. Nesse caso, haverá dificuldade de cumprir as horas de estudo, por ano, exigidas pelo governo, o que fatalmente os levaria a optar entre trabalho e estudo, ampliando, significativamente, a evasão escolar.

A integração das modalidades presencial e virtual é outra possibilidade apresentada na reforma do Ensino Médio. Apesar de as tecnologias digitais estarem cada vez mais presentes na sociedade e na escola, é preciso considerar que, por si só, as tecnologias digitais não conduzem à transformação do conhecimento. É, portanto, necessária a mediação do educador no processamento da informação com os estudantes. Sendo assim, cabe considerar que não é o ambiente virtual que define a educação. Ele a condiciona, mas não a determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos (SANTOS, 2005).

O grande desafio da atuação docente com as tecnologias digitais está relacionado ao fato de que a realidade mais comum é de professores aprenderem fazendo. Além da ausência de uma formação específica para a atuação com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula, alguns professores sequer têm experiências discentes que possam tomar como princípio de ação, pois nunca participaram de cursos virtuais como estudantes. Não raro, suas ações pedagógicas trazem um cenário de velhas práticas de mediação da aprendizagem, ultrapassadas até mesmo na sala de aula presencial. Práticas que subutilizam as potencialidades comunicacionais e interativas da web e desconsideram as possibilidades da autoria, da cooperação, do compartilhamento, da colaboração, da invenção, enfim, do trabalho em rede.

Outro problema que pode assolar o mundo educativo com a utilização da modalidade virtual refere-se ao fato de as instituições educacionais optarem pelo uso da referida modalidade para cumprir a extensiva carga horária determinada na MP do Ensino Médio apenas como garantia do lucro por meio da oferta de massa, adotando a mediação pedagógica pelos chamados “tutores”, que não têm formação, *status* nem remuneração equivalentes aos de professores. Com a atuação dos tutores, a atividade virtual resume-se à distribuição e ação de pacotes prontos e instrucionais, com atitudes de uma lógica unidimensional de produção das mídias de massa.

É evidente que a educação virtual deve estar em sinergia com modalidade presencial para garantir o desenvolvimento de atividades integradas e potencializar a busca de informações do cotidiano da sala de aula, que auxiliam a apreensão do conhecimento científico. Metodologicamente, significa pensar em recursos digitais que integrem o saber ser, conhecer, fazer e conviver, considerando o conhecimento e a aprendizagem como processos constantes de vir a ser, portanto, inacabados, incompletos. Significa pensar nas estratégias de ensino como emergência importante do processo de formação e como facilitadora da construção do conhecimento que podem ser previstas, mas também modificadas, dinamizadas, movimentadas, como algo se fazendo de acordo com as necessidades colocadas no ato formativo. Nesse contexto, a educação mediada

pelas tecnologias só agregará valor pedagógico se não for tratada como uma possibilidade de ganho em escala e “barateamento” dos custos.

Sabendo qual é o cenário que compõe o Ensino Médio no Brasil de hoje, será que é possível confiar que essa integração que se propõe entre ensino presencial e virtual será capaz de romper as limitações do tempo e do espaço e ampliar os espaços de interação entre professores e estudantes? Talvez não, já que se tem um processo de formação docente estruturado de modo muito tradicional, pouco inovador, que não consegue fazer as devidas relações entre as diferentes áreas de conhecimento, que não consegue se beneficiar da tecnologia e evoluir para além do trabalho com conteúdos específicos.

A formação de professores é, de fato, um enorme desafio. Hoje, existem cerca de 2 milhões de professores, dos quais 614 mil deles não têm licenciatura nem complementação pedagógica. Segundo o Censo Escolar de 2015, a maior lacuna de formação está em física: do total de 27.886 professores que lecionam a matéria, 19.161 atuam sem a formação que a legislação exige. Trata-se de um número significativo, que costuma impactar a qualidade do ensino oferecido (BRASIL, 2016a).

Por meio da justificativa da falta de profissionais licenciados para atuar na Educação Básica, a MP abre a possibilidade para a contratação de profissionais com notório saber para atuar na educação técnica e profissional, ressaltando apenas que, para docência, é necessário ter experiência prática no campo de atuação profissional. Ora, esse é um conceito difícil de ser definido, pois é subjetivo, o que vai, certamente, ter implicações claras para a sua adequada comprovação.

Essa pauta chama atenção também porque, ao admitir profissionais com notório saber, tiram-se dos brasileiros os direitos trabalhistas já adquiridos no que se refere à atividade docente. Ademais, perdem importância os saberes docentes adquiridos nos cursos de licenciatura, reforçando uma ideia equivocada de que, para a prática docente, bastaria o domínio do conteúdo ou habilidade para fazer algo. Saber fazer é, sem dúvida, diferente de saber ensinar esse fazer.

A legislação muda, abrindo os campos de formação, ao retirar do artigo 62 da LDB a exigência de que apenas em universidades e institutos superiores de educação se faça a formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996). Essa providência, em vez de ampliar as possibilidades formativas para o ingresso na docência, podendo ser cursada em faculdades isoladas, credenciadas pelo MEC, pode gerar uma formação ainda mais desqualificada. E o que o Brasil menos precisa nesse momento é que se aumente o fosso entre suas políticas de Educação Básica e as possibilidades de crescimento que um país como este é capaz de obter.

A atual reforma do Ensino Médio possui o mérito de colocar em pauta um problema fundamental e construir alternativas para um redesenho do trabalho pedagógico no Ensino Médio, superando uma compreensão linear exclusivista

que não permite a possibilidade de itinerários flexíveis, de ampliar a carga horária de ensino e apontar uma possibilidade de ampliação da educação a distância como estratégia suplementar. Todas essas possibilidades possuem, como não poderia ser diferente, seus riscos, que já foram sinalizados durante o próprio artigo. Agora se está diante de um “jogo aberto”. Algumas cartas foram colocadas à mesa. É preciso fazer um próximo lance e não apostar na sorte, já que o tema em curso é fundamental para o futuro do país.

## **A urgência do salto na educação: algumas considerações**

O maior problema na educação brasileira não é o Ensino Médio; ele somente é revelador das deficiências de todo o sistema. No Ensino Médio, as lacunas ficam mais evidentes. É preciso compreender que a perspectiva enciclopédica (TEXEIRA, 2007) é presença antiga e crescente em todo sistema de ensino brasileiro. Essa perspectiva, traduzida no conteudismo e reforçada pelos processos seletivos excludentes, foi distanciando os conteúdos da matéria dos conteúdos do sujeito (FREIRE, 2008). Esse distanciamento se traduz na ausência de sentido na escola que se pode notar, de forma mais evidente, nos estudantes de Ensino Médio.

Neste sentido, a educação/formação não se reduz a técnicas e procedimentos didático-pedagógicos, pautada como algo externo ao sujeito e localizada somente no conhecimento daquele que transmite, mas significa o processo de construção e reconstrução de subjetividades, a qual envolve saberes, experiências e práticas sobre a docência e as atitudes que implicam essa docência.

Significa ainda olhar aquele que se forma a partir do que sabem, do que querem, do que necessitam, dimensionando a formação com o que se tem a dizer, com o que pensam, com o que fazem, com o que sentem, enfim, com os projetos de vida e de formação. As transformações da educação e sua reverberação na sociedade só ocorrerão se os atores estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessas mudanças paradigmáticas, tendo em vista que a formação humana não se constituiu apenas na esfera científica, mas também nas esferas de ordem ética e política.

A urgência que impera na educação é superar o imediatismo de vários programas e reformas. O salto desejado precisa ser construído com passos firmes, com cadência e regularidade. Não basta reformas com fins eleitoreiros, sem reverberação na prática escolar e aprendizagem dos estudantes. Educação é um empreendimento humano que deve contribuir com o desenvolvimento do humano em cada um. Essa é, possivelmente, uma das tarefas mais sérias que os adultos precisam empreender. Assim, é preciso encontrar formas efetivas e serenas para cada um cumprir sua tarefa. “É o que se tem para hoje”: cumprir a responsabilidade com o futuro.

## Notas

1 Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdades Simonsen/RJ. Licenciada em Letras e Pedagogia (Administração Escolar) pela UCB. Assessora das áreas de Educação Básica e Superior da União Marista do Brasil (UMBRASIL). Professora e coordenadora de cursos de pós-graduação *lato sensu* no Centro Universitário IESB. E-mail: michellejm@gmail.com

2 Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), com tese na área de Psicologia Social. Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduação em Pedagogia (Orientação Educacional) pela UnB. Membro do Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social Serge Moscovici. Pesquisadora na área de Representações Sociais, Educação, Juventude e Direitos Humanos. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de cursos de pós-graduação *lato sensu* no Centro Universitário IESB e no Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste (UNIDESC). E-mail: divatabira@gmail.com

3 Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Educação. Graduado em Pedagogia. Pesquisador e professor do Programa de Mestrado de Gestão do Conhecimento e Tecnologias da Informação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenador das Áreas de Missão e de Gestão da União Marista do Brasil (UMBRASIL). E-mail: marisricardo@gmail.com

## Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. (Eds.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2015**. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>> Acesso em: 6 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2016/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2016/)>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação 2011-2020: avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiás: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a Cidadania Global Emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HORTA, José Olivério Bahia. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Olivério Bahia; BRITO, Vera Lúcio (Eds.). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 137-207.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KIPNIS, Bernardo. Universidades e políticas de educação básica no marco do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Eds.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 93-98.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino funda-



mental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Celio (Eds.). **Educação básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

PEIXOTO, Maria do Carmo. Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Eds.). **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 67-91.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, Juliano. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2006.

SANDER, Benno. Políticas de educação básica no marco do Plano Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Eds.). **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 29-46.

SANTOS, Edmea. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abádia. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Celio (Eds.). **Educação básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96

TEXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.